

CRISTINA CARDOSO RODRIGUES

**ENTRE FRALDAS E CANTIGAS:
O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE
CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

FLORIANÓPOLIS

2009

CRISTINA CARDOSO RODRIGUES

**ENTRE FRALDAS E CANTIGAS:
OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na linha de pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho.

FLORIANÓPOLIS

2009

“O valor das coisas não está no tempo
em que elas duram, mas na intensidade
com que acontecem.

Por isso existem momentos
inesquecíveis, coisas inexplicáveis e
pessoas incomparáveis!"

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Durante todo o processo de pesquisa, estudos e escrita deste trabalho tive a colaboração de pessoas que o tornaram possível e que estiveram comigo incondicionalmente.

Agradeço primeiramente a minha linda família, que me incentivou, me encorajou e me apoiou durante esta jornada.

Ao Bartolomeu meu esposo e companheiro em todas as horas.

Aos meus pais que mesmo distantes sempre estiveram comigo quando precisei e sempre me incentivam a realizar meus sonhos.

À Maria, que nunca mediu esforços para me auxiliar e me aconselhar.

Às minhas colegas de trabalho da Escola Praia do Riso, pelos incentivos, pelos estudos e pelo apoio nos momentos de ausência em função do mestrado.

À amiga Juliana Alves, que muitas vezes cuidou e amparou meu amado filho durante os compromissos desta pesquisa.

À minha orientadora, Diana pela competência, dedicação e paciência com que me orientou e acompanhou todo este processo.

Às professoras entrevistadas, pela disponibilidade, colaboração e aprendizado que oportunizaram. E a creche que cedeu o espaço para que pudesse realizar meu estudo.

Aos professores do PPGE, pela dedicação e competência com que ensinam, que promovem as discussões e suscitam o interesse pelo conhecimento.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infância Educação e Escola – GEPIEE, pelas discussões e aprendizagem compartilhada.

Em especial ao meu filho, Guilherme, que teve uma participação fundamental, desinteressada e cheia de privações durante toda minha formação acadêmica.

Obrigada a todos!

RESUMO

Esta investigação tem como foco o processo de constituição profissional da professora que exerce a docência com grupos de crianças menores de três anos. Como objetivo principal buscou-se compreender e analisar alguns fatores determinantes dos processos de constituição profissional das professoras de crianças de 0 a 3 anos. Partindo da concepção de que ser professora de crianças pequenininhas significa exercer uma profissão, na qual o profissional se constitui num processo que envolve formação inicial, atuação e formação continuada, buscou-se articular os depoimentos a alguns estudos e produções da área referentes à discussão política, social e educacional diretamente relacionadas à constituição da Educação Infantil, e especificamente da educação de crianças entre 0 e 3 anos. A pesquisa teve por base os depoimentos de cinco professoras, com idade entre 28 e 55 anos, sendo a mais nova de idade a que tem menos tempo de experiência na função (3 anos) e as três mais velhas (55, 50 e 49 anos, respectivamente) têm mais de 20 anos de profissão. Foram investigados junto às mesmas os seguintes aspectos: sua trajetória profissional, sua experiência na área da educação infantil e principalmente seu próprio entendimento sobre a atuação junto a crianças tão pequenas. Os critérios para escolha das entrevistadas considerou as professoras que estivessem atuando em uma instituição pública da Rede Municipal de Educação de Florianópolis – RME- em momentos diferentes da trajetória profissional e que participassem de um contexto institucional em que as preocupações e discussões sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos fosse compartilhada com outras docentes. A especificidade do trabalho marca a profissionalidade docente das professoras de crianças pequenas, especialmente por seu caráter humanizador, sendo destacado pelas professoras a relação com as crianças e com as famílias. Nem sempre o papel das professoras de crianças pequenas é facilmente definido, sendo também característica a “amplitude” deste papel, que abrange tudo e, ao mesmo tempo, lida com especificidades. Constata-se a valorização pelas professoras de sua atuação profissional, mesmo considerando que nem sempre o trabalho é reconhecido socialmente. O fato de serem professoras com formação superior, o que as diferencia da grande maioria das profissionais que atuam nessa faixa etária no país, permite que se reconheçam e valorizem como professoras da Educação Infantil. Entre as dificuldades apontadas pelas entrevistadas em relação ao trabalho cotidiano, está a questão do número de adultos que atuam nos grupos de crianças entre 0 e 1 ano e a questão da formação. Com base nos depoimentos podemos dizer que a intencionalidade da ação da professora, neste momento específico da educação infantil, consiste em compreender como ajudar a criança a desenvolver-se como ser humano, em compreender sua singularidade como pessoa, bem como pensar estratégias que auxiliem neste processo.

Palavras-chave: Constituição profissional- formação docente - educação de crianças de zero a três anos.

ABSTRACT

This research focuses on the professional development of teachers who work with groups of children under three years old. The research was based on the testimony of five teachers, aged between 28 and 55, being the youngest the less experienced teacher (3 years experience) and the three older (55, 50 and 49 years , respectively) with more than 20 years of job experience. It was investigated their career, their experience in the field of early childhood education and especially their own understanding of their performance with young children. The criteria for the teacher's interview selection was upon their work at a public institution of the Municipal Education in Florianópolis - RME- during different periods of their professional life and also, their participation in a context which the concerns and discussions about the education of children from 0 to 3 years old, could be shared among other teachers for the better understanding of their professional development. The specificity of the work marks the teachers professional characteristics of teaching young children, especially in its humanizing characteristic, and their relationship with children and parents being strongly highlighted. The role of teachers of young children is not always well defined, and it also features its "magnitude", which is so wide and at the same time so specific. The professional appreciation of their practice is observed on teachers even knowing it is not well appreciated by the society. The three of them are teachers with higher education and it distinguishes them from the vast majority of professionals who work with this specific group of children in the country. It also allows them to better recognize and value their job as teachers of early childhood education. Among the difficulties pointed by the interviewed, related to their daily work, they also question the quantity of adults working with groups of children between 0 and 1 year and issues related to the professional training. Their point of view, both the training and the continued education (provided by RME), are poor, and do not bring enough elements to assist them on their teaching performances at the institutions of ECE (Early Childhood Education).

Keywords: Professional teacher education –professional development- education of children from zero to three years old.

SUMÁRIO

1-- INTRODUÇÃO.....	8
1.1- Definindo os procedimentos Teórico-Metodológicos.....	9
 2- A HISTÓRIA SOCIAL, AS POLÍTICAS E AS INSTITUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS.....	25
2.1- Considerações acerca da História Social da Educação da Criança Pequena...25	
2.2- A Educação da Criança Pequena nas Políticas para a Educação no Brasil....27	
2.3- Instituições de Educação Infantil - Um Caminho para a Contextualização do Campo.....29	
2.3.1- A Creche: “Espaço das crianças de zero a três anos”.....32	
2.3.2-A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.....35	
2.3.3-“Aí eu vi no jornal que estava sendo inaugurada uma creche pra cá [...] e eu vim!” - A Creche que acolheu a pesquisa.....42	
 3- A FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS: UMA INTERLOCUÇÃO COM A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE.....	46
3.1 – “Ser mulher e mãe ajuda na hora de cuidar de crianças, mas não é tudo!” – A questão de gênero e a constituição profissional.....54	
3.2- O Conceito de Profissionalidade.....57	
 4- CONSTITUINDO-SE PROFESSORA: A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENINHAS.....	65
4.1- A Relação com a Criança e com a Família..... 72	
4.2- A Relação com a Educação e o cuidado.....78	
4.3- A Formação e a Relação com o conhecimento.....89	
 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
 7- ANEXOS.....	110

1- Introdução

Durante toda a vida, passamos por momentos de incertezas, dúvidas, conquistas... Inclusive na vida escolar e acadêmica. Quando nos deparamos com o momento em que temos que fazer escolhas, definir os caminhos que vamos percorrer, (mesmo que saibamos que poderemos parar ou voltar quando necessário) nos deparamos também com uma série de indagações, questionamentos que perpassam a vida profissional, pessoal e a nossa própria visão de mundo.

Quando resolvi prestar vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, já havia passado por algumas experiências frustrantes na área da educação, assim que conclui o curso de magistério (ensino médio) no ano de 1997. Após tais experiências havia decidido que a educação não era o caminho que gostaria de trilhar. Mas uma experiência bastante enriquecedora na educação infantil, a partir do ano de 1999, despertou-me o desejo de conhecer este campo de atuação. A partir daí meu interesse pela área da Educação agregou a vontade de conhecer o universo da Educação de crianças pequenas¹, e para isso fui buscar na graduação subsídios para compreendê-la ainda mais.

Durante o Curso de Pedagogia, realizei estágios e obtive diferentes bolsas que me permitiram custear os estudos e me aproximar da prática, sendo que, a partir dela, surgiu a motivação para dar continuidade aos estudos.

Dentre as experiências que tive durante o curso de graduação, destaco a de *bolsista de treinamento* no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), na UFSC, onde pude me aproximar da atuação de profissionais da área, o que me permitiu traçar paralelos entre teoria e prática de maneira bastante intensa. Depois de formada, voltei a esta instituição, como professora de um grupo de crianças entre um (1) ano e sete (7) meses a dois (2) anos e sete (7) meses.

A partir de experiências e trocas com outras professoras comecei a problematizar algumas rotinas, idéias e principalmente as características que marcavam a postura das profissionais que trabalhavam com as crianças menores de três anos. Entre

¹ Nos termos do art. 2º da Lei 8.069/90, que institui a Estatuto da criança e do adolescente, considera-se criança a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade. Assim sendo, neste texto aparecerá expressão: criança pequena, quando referir-se às crianças com idade entre 0 e 6 anos e crianças pequenininhas, quando referir-se somente às menores de três anos.

outros questionamentos surgiram estes: Como nos preparar para ser professoras de bebês? O que precisamos saber e conhecer? O caracteriza este trabalho? Diante destas questões e de muitas outras nesta mesma perspectiva, comecei a buscar na literatura, alguns subsídios para solucionar de imediato minhas angústias. Constatei que apesar de o assunto ser bastante discutido, ainda há poucas produções e pesquisas na área no que se refere a esta faixa etária, e que, portanto minhas questões não seriam prontamente respondidas, uma vez que a própria Educação Infantil, especialmente em relação ao trabalho com crianças pequenininhas, está se construindo histórica e socialmente como campo de pesquisa.

Deste modo, entendendo a Educação Infantil como um campo em construção, percebi que não teria respostas imediatas, mas um tema para investigar. E então comecei a elaborar um projeto de pesquisa tendo como pano de fundo tal percurso.

1.1- DEFININDO OS PROCEDIMENTOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS

Tendo como base a educação das crianças de zero a três anos e a especificidade da atuação junto a elas, esta investigação tem como foco os processos de constituição da professora² que exerce a docência com grupos de crianças menores de três anos. Sabendo que dentro do curso de Pedagogia bem como nos cursos de formação profissional não há diferenciação entre professoras de crianças de 0 a 3 anos e professoras de crianças de 4 a 6 anos, concluiu-se que localizar profissionais que atuam, ou atuaram há algum tempo, com as crianças menores de 3 anos seria um passo fundamental para estabelecer a trajetória da pesquisa.

Como objetivo principal definiu-se compreender e analisar os fatores determinantes destes processos de constituição profissional, tendo por base os depoimentos das próprias professoras. Portanto, investigar junto às professoras sua trajetória profissional, sua experiência na área da educação infantil e principalmente seu próprio entendimento sobre a atuação junto a crianças tão pequenas, para assim contribuir na ampliação dos conhecimentos relativos à área da Educação Infantil.

² Este termo aparece no feminino, porque grande parte das pesquisas da Educação Infantil constata que dentre os profissionais que atuam com crianças menores de 3 anos, a predominância é das mulheres

Para isso algumas questões foram inicialmente formuladas:

- Qual a função educativa que as professoras que estão atuando com esta faixa etária, atribuem ao seu trabalho?
- Quais os conhecimentos que consideram importantes para o seu trabalho junto às crianças desta faixa etária?
- Quais destes conhecimentos fazem parte de sua prática efetiva?
- Qual o papel que as professoras se atribuem no processo de desenvolvimento das crianças?
- Para essas profissionais, ser professora de crianças pequenininhas é o mesmo que ser professora de crianças maiores?
- Quais as dificuldades que estas profissionais encontram ou encontraram na sua trajetória profissional?
- O que as motivaram a trabalhar com esta faixa etária?
- O que as professoras consideram que uma profissional precisa para atuar com esta faixa etária?
- Como os aspectos, pessoais, profissionais e formativos estão imbricados na constituição da docência destas profissionais?

Buscando contemplar tais questões, esta investigação se propôs a entrevistar professoras que estivessem atuando em uma instituição pública da Rede Municipal de Educação de Florianópolis – RME- e junto a elas poder entender o processo de sua constituição profissional.

Seguindo esta perspectiva, realizei uma entrevista piloto com uma professora que trabalhava em 2008 com crianças de 1 ano e meio a 2 anos, numa escola de caráter associativo, em Florianópolis. A entrevista constituiu-se de um roteiro amplo que propôs questões abertas à professora sobre sua trajetória pessoal e profissional. Ao analisar esta primeira tentativa de inserção no campo da pesquisa, pude perceber que apesar da entrevista ser um instrumento fundamental para este estudo, ela precisava ser mais estruturada, com questões mais fechadas, mais diretas. Alguns pontos que abrangem o tema da pesquisa não foram contemplados pela entrevistada, bem como questões mais específicas não foram abordadas pela pesquisadora. Neste sentido considero que esta experiência prévia foi relevante, pois mesmo antes de mergulhar no

campo e de ter o primeiro contato com os sujeitos pesquisados, já foi possível fazer algumas reflexões e ampliar o olhar para redefinir e refinar o roteiro e objetivo das entrevistas.

De antemão já sabia quais as questões que necessitavam ser mais exploradas na entrevista. Outro aspecto que me instigou a repensar a forma da coleta das informações foi a minha própria atuação no decorrer da entrevista, mais especificamente quanto ao direcionamento das perguntas e a necessidade de manter o foco no tema da pesquisa, pois durante a entrevista fiz poucas intervenções, o que me fez perceber que em muitos momentos da fala da entrevistada caberia algum esclarecimento ou um questionamento relevante ao tema.

De qualquer modo, esta entrevista piloto mostrou-me um caminho possível, que, se bem estruturado, instrumentalizaria e viabilizaria a realização deste estudo. Assim sendo, elegi como principal instrumento de coleta de dados a entrevista, realizando previamente um roteiro com perguntas³ que auxiliariam na abordagem do tema a ser pesquisado.

Ainda na perspectiva da definição dos instrumentos a serem utilizados, bem como do campo de pesquisa, realizei um levantamento sobre as instituições da Rede Municipal de Educação - RME de Florianópolis junto a Secretaria Municipal de Educação – SME- constatando que no ano de 2008 havia 38 creches municipais não conveniadas que atendiam crianças em período integral e que o número de profissionais de cada instituição variava de acordo com o número de grupos existentes em cada uma delas⁴.

Destas 38 creches, 2 não atendiam crianças menores de três anos, 27 tinham menos de 4 grupos desta faixa etária e 9 tinham 4 ou mais grupos entre 0 e 3 anos. Portanto no ano de 2008 o quadro da SME era composto de 110 grupos de 0 a 3 anos, distribuídos em 38 creches não conveniadas. Sendo que 5 destes grupos eram compostos por crianças de diferentes idades (entre 0 e 1 ano ou 2 e 3 anos), o que é denominado na SME de grupo misto.

Para compor a amostra, estabelecemos alguns critérios relativos ao tipo de instituição, considerando que na RME existem o NEIs – Núcleos de Educação Infantil, que atendem diferentes crianças entre 0 e 6 anos em cada período do dia; as creches não

³ Ver anexo 3.

⁴ Ver anexo 1.

conveniadas, que atendem crianças de 0 a 6 anos em período integral e que são mantidas exclusivamente pela Prefeitura municipal; e ainda, as creches conveniadas⁵, que atendem crianças de 0 a 6 anos também em período integral e são mantidas por meio de convênio com a Prefeitura de Florianópolis.

Assim sendo, optou-se pelas creches não conveniadas por serem em maior número e estarem estruturadas institucionalmente de maneira mais parecida, diferente das conveniadas que são mantidas, em geral, por associações comunitárias, portanto constituem outro tipo de organização institucional. Contribuiu para essa decisão o fato de atenderem as crianças em período integral, diferente dos NEIs, o que possibilitaria o contato com professoras que estivessem com as crianças durante todo o dia.

A partir destas primeiras definições, outros critérios foram estabelecidos em relação à creche em que as professoras trabalhavam e o tempo de serviço das profissionais. Assim, as professoras entrevistadas pertenceriam a uma mesma instituição que tivesse no ano de 2008, quatro ou mais grupos de crianças entre 0 e 3 anos, bem como tivessem em seu quadro docente, professoras que atuam ou atuaram com esta faixa etária há mais de um ano, de preferência que pelo menos uma delas já tivesse mais de dez anos de experiência.

Tais critérios contemplariam o relato de profissionais em momentos diferentes da trajetória profissional e que participassem de um contexto institucional em que as preocupações e discussões sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos fossem compartilhadas com outras docentes.

Não foi uma tarefa fácil, pois no contexto da Educação Infantil, bem como nos anos iniciais, a faixa etária que cada profissional irá trabalhar não é pré-estabelecida no seu processo formativo, portanto não há professoras específicas para atuar com crianças tão pequenas, esta relação se dá de forma aleatória do ponto de vista institucional. As professoras são formadas para atuarem com crianças entre 0 e 6 anos, a escolha dos grupos acontece por afinidade, vontade de ampliar seus conhecimentos, necessidade da instituição ou por sorteio. Na realidade da RME de Florianópolis acontece ainda da professora assumir a vaga que sobra como é o caso das substitutas.

A gente vai pro salão, todo mundo, daí elas fazem um cartaz com o nome das salas e a gente tem opção de duas salas. Tu

⁵ Para mais detalhes sobre a história dessas creches no município e a política de conveniamento, ver Tristão (2004).

coloca o teu nome em duas que tu gosta, que tens mais afinidade. Daí tu vai sendo sorteada se empatar, o sorteio é feito entre as duas pessoas que querem a mesma sala, se eu ganhei daí eu tiro meu nome da minha outra opção. O objetivo aqui, não que a gente não tenha clareza que tu é formada de 0 a 6 anos, que a gente tem que passar por todas, mas a gente estabeleceu que tu ter que ir com prazer é bem melhor do que ter que ir. Chegamos a esta conclusão. Não quer dizer que tu não vais fazer um bom trabalho, mas é melhor. A sociedade como está com tantas frustrações, tantas doenças, por que a gente não pode amenizar!? A gente usa o sorteio que é o mais justo, até agora foi assim, né porque agora está para entrar um diretor novo. (Solange, 30/10/2008)

Das 38 creches, 5 possuíam o maior número de professoras (entre 5 e 7) atuando nos grupos de crianças na faixa de 0 a 3 anos. A partir desta pré-seleção entrei em contato com algumas destas instituições, sendo que elegi como campo desta pesquisa a Creche Beija-flor⁶, localizada num bairro próximo ao centro da cidade e da Universidade Federal de Santa Catarina, com 6 professoras que atendem aos critérios mencionados. A supervisora da creche foi contatada e concordou com a realização do trabalho desde que as professoras aceitassem, e se propôs a conversar com elas e expor o tema e o objetivo do mesmo. Todas as professoras demonstraram interesse em participar da pesquisa concedendo entrevistas⁷, mas para que pudesse chegar até elas foi necessário apresentar o projeto por escrito a SME, pelo meio do Departamento de Educação Infantil – DEI- do município de Florianópolis, que deferiu a proposta e autorizou a pesquisa na instituição. A partir daí pôde-se aproximar com mais legitimidade da instituição e das profissionais que constituíram a amostra da pesquisa. Paralelamente às atividades relativas à definição do campo de pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico para conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre a temática proposta. A seguir apresento a sistematização desse panorama.

A estrutura das instituições, as políticas educacionais e a formação profissional são aspectos que estão presentes nas discussões ao longo da história da Educação Infantil. Dentre estes aspectos, destaca-se a formação dos profissionais que, embora tenha sido muito discutida nos últimos tempos, não tem recebido investimentos capazes

⁶ Utiliza-se aqui um nome fictício a fim de preservar as professoras entrevistadas bem como toda comunidade escolar.

⁷ No anexo 4 está o termo de consentimento que foi lido e assinado pelas entrevistadas.

de fazer frente a uma atuação tradicional na área, ou seja, apresentando práticas que, ora se aproximam de modelos escolares, ora se aproximam do espontaneísmo, desvinculadas de qualquer concepção pedagógica. Desta forma acabam não atendendo as especificidades presentes na educação das crianças pequenas.

André; Simões; Carvalho; Brezezinski (1999) ao realizarem o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil,⁸ identificaram, a partir da análise do conteúdo de 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, na década de 1990, uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciando, segundo as autoras, “o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI 1999, p. 309).

Como as próprias autoras concluem: “[...] as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI 1999, p. 309). Assim sendo, entendo este como um importante ponto de observação também na área da Educação das crianças pequenas.

Embora se evidencie a partir desta pesquisa a carência de trabalhos envolvendo a formação profissional das professoras da Educação Infantil, uma vez que o campo pesquisado abrange também esta esfera, Raupp (2008) realizou um exaustivo e rigoroso levantamento bibliográfico nacional referente a 24 anos de produção científica sobre a formação dessas profissionais de Educação Infantil, no qual destacou 374 produções sobre os profissionais da área nas quais incluem estudos sobre formação inicial, formação continuada, identidade profissional e trabalho docente.

Numa tentativa de contextualizar brevemente os estudos relacionados à Educação Infantil nos últimos dez anos, um levantamento⁹ buscando primeiramente localizar os estudos apresentados no Grupo de trabalho: Educação de crianças de zero a

⁸ As autoras tinham como objetivo fazer uma síntese do conhecimento sobre o tema da formação do professor, analisando as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 1990-1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998.

⁹ Ver anexo 5.

seis anos - GT 7- no período de 1998 a 2007 e a partir deste localizar os trabalhos apresentados neste GT, que estivessem diretamente relacionados com a educação das crianças de 0 a 3 anos, já que este é o grupo que discute e debate as questões relacionadas à Educação Infantil tendo representação fundamental na contextualização da área. Para tanto, buscou-se identificar os trabalhos, tendo como base os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pelos títulos, localizando os que utilizavam o termo 0 à 3 anos na composição do mesmo. Constatando que este termo apareceu em apenas 1 trabalho e que esta faixa etária aparecia em outros estudos, mas com diferentes focos (0 a 2 anos; 2 a 3 anos, etc.), num segundo momento foi realizada a leitura de todos os resumos dos trabalhos do GT 7 de 1998 a 2007.

A partir deste levantamento percebe-se que, em dez anos, o GT 7 apresentou 183 trabalhos¹⁰ no total, sendo que apenas 11 destes estavam diretamente relacionados às crianças de 0 a 3 anos. Com uma média de 33 trabalhos por ano, pressupõe-se que apesar da área estar produzindo e investigando temáticas diretamente ligadas as crianças pequenas e evidenciando a educação destas crianças, este é um campo relativamente recente dentro da academia e, portanto, ainda demanda discussão, investigação e aprofundamento nos debates.

Strenzel (2000) já verificou a carência de estudos em relação à educação das crianças de 0 a 3 anos, em sua pesquisa, que teve como fonte de investigação os resumos das teses e dissertações sobre educação infantil dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, entre os anos de 1983 – 1998. O objetivo principal deste trabalho foi investigar se haviam produções sobre a educação de crianças menores de 3 anos, e quais as indicações destas produções para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das creches. Com base nos resultados, Strenzel procurou verificar como estas investigações estão contribuindo para a consolidação desta área e quais são estas contribuições. Um fato interessante constatado pela pesquisadora foi que, em 15 anos de investigação nos Programas de Pós-Graduação no país, totalizando 387 pesquisas em educação infantil, apenas 14 tratavam especificamente da faixa etária de 0 a 3 anos. Dentre estas pesquisas, encontram-se indicações do campo da Pedagogia e também da Psicologia, das Ciências Sociais e da Educação Física.

Strenzel revela ainda que:

¹⁰ Consideram-se aqui os trabalhos apresentados oralmente e por meio de pôsteres.

Os aspectos sociais e históricos presentes nos estudos evidenciam uma maior preocupação com as políticas, com as iniciativas sociais e com as representações relativas à infância e, menos com as instituições educativas ou com os processos sociais e históricos que lhes dão conformidade. (2006, p. 80)

A autora aponta também a presença de estudos sobre “as formas de ser criança”, marcados pelos aspectos que constituem uma cultura tipicamente infantil, até então não considerada pela Pedagogia.

Rocha (1999), buscando definir um campo de estudos em processo de constituição denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil, sistematizou a produção acadêmica do período de 1990- 1996 sobre as questões que envolvem a faixa etária de 0 a 6 anos, utilizando como fonte os principais congressos científicos¹¹ de diferentes áreas do conhecimento, cujos trabalhos tiveram como objeto a infância. Nesta pesquisa, Rocha observou que os trabalhos que focalizavam o interior das instituições ainda são recentes. A autora acredita ser necessário que os pesquisadores aproximem-se, sob diversos aspectos, das creches e pré-escolas, e acrescenta ainda que a ampliação do número de creches e pré-escolas principalmente nos centros urbanos mobiliza o pesquisador a encontrar desafios anteriormente não focalizados, tais como: “a formação destes profissionais (agora em muito maior número e com diferentes inserções), as características do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, com significativa ampliação entre as de 0 a 3 anos em instituição de tempo integral, etc.” (ROCHA, 1999 p. 89).

Rocha chama de Pedagogia da Educação Infantil a construção de um corpo teórico com conhecimentos relacionados à infância e à criança e sua educação. Defende a necessidade da construção de uma pedagogia em que os conhecimentos assumam relações ligadas aos processos gerais da constituição da criança, sem o equívoco de enfatizar alguns conhecimentos em detrimento de outros. Para isso aponta a necessidade de que o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil seja um trabalho educativo diferente do trabalho escolar, o que exige um profissional específico.

Schmitt (2008), em sua pesquisa intitulada “*Mas eu não falo a língua deles!*”: *as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil*, buscou conhecer e analisar as relações sociais constituídas com bebês e entre eles num espaço público de

¹¹ Entre os congressos estão: ANPED- Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação; ANPOCS – Associação nacional de pesquisa em Ciências Sociais; ANPUH - Associação nacional de pesquisa em História; SBP- Sociedade brasileira de Psicologia; SBPC- Sociedade brasileira para o progresso da Ciência.

educação infantil. A pesquisadora realizou um breve levantamento acerca das produções nacionais a respeito da educação de 0 a 3 anos no período de 1990 a 2006, a fim de identificar de que forma as pesquisas com crianças menores de 3 anos vêm se desenvolvendo e quais temáticas são estudadas. Schmitt utilizou como fontes os resumos de teses e dissertações disponibilizados no portal da CAPES, o banco de teses e dissertações de algumas universidades como USP, UNICAMP, PUC (Rio de Janeiro e São Paulo), UFSC e UFRJ e os trabalhos apresentados da ANPED nacional do respectivo período.

Nessa incursão, Schmitt encontrou 58 pesquisas, entre teses e dissertações, 31 da área da Educação, 16 da Psicologia, 5 das Ciências da Saúde, 3 das Ciências do Movimento, 2 do Serviço Social e 1 da Economia Doméstica que apresentaram interesse pela educação das crianças pequeninas fora da esfera família. Os primeiros trabalhos na área da Educação sobre esta temática começaram aparecer a partir de 1986.

Embora esse levantamento seja limitado, pois envolveu apenas os trabalhos disponibilizados via internet pelas instituições já mencionadas até o ano de 2006, é possível observar, segundo Schmitt, um pequeno crescimento na pesquisa nacional sobre a educação desta faixa etária a partir da década de 1990, intensificado após 1996, como já havia ressaltado Strenzel (2000).

As pesquisas identificadas por Schmitt apresentam uma preocupação com a temática da *formação e prática dos professores ou profissionais*. Nessa preocupação está inserida a constituição profissional, foco central desta pesquisa.

São dados que se revelam não apenas nas pesquisas da área da educação, que logicamente teriam maior interesse em obter subsídios para a constituição desse profissional, mas também em outros campos que, de uma forma ou de outra, buscam compreender a ação e concepção desse adulto que atua junto às crianças. (SCHMITT, 2008, p.48).

Na área da Educação foram encontradas 13 pesquisas que falam sobre a *prática dos educadores de crianças de 0 a 3 anos e suas relações*¹² tomando a professora como

¹² Segundo Schmitt: Zanconato (1995) trata da intervenção pedagógica na concepção das profissionais; Rizzo (1996), Bufalo (1997), Frare (1999) e Darezzo (2004) debatem a formação e prática das profissionais de berçário; Flores (2000) analisa questões de gênero e classe social na constituição dos profissionais que atuam com bebês; Ávila (2002), Demartini (2003), Tristão (2004) debatem a constituição dos professores de crianças de 0 a 3 anos; Joaquim (2004) e Souza (2004) investigam a interação professor-criança; e Oliveira (2005) analisa as relações raciais na interação de professores e crianças de 0 a 3 anos.

foco principal de observação e análise. Vale ressaltar que essa preocupação está presente também em outras pesquisas que, mesmo tendo outros temas de investigação, fazem referência ao papel fundamental que as professoras possuem no desenvolvimento da criança.

As bibliografias consultadas da área da Educação Infantil – EI indicam que a atuação da/o profissional está ligada à relação educação e cuidado, apesar de apontarem que essa relação tem sido dicotomizada e muitas vezes fragmentada no interior das creches. Assim, é fundamental que tal questão seja aprofundada teoricamente, bem como é necessário compreender como as professoras entendem estes termos, o que será feito no decorrer do texto.

Ávila (2002) realizou um estudo de caso sobre as práticas educativas das professoras que atuam junto a crianças entre 0 e 3 anos, procurando descrevê-las, analisá-las e discuti-las no contexto das relações estabelecidas na creche. A pesquisadora evidencia em sua pesquisa o exercício da profissão docente vinculado às questões do gênero feminino, na medida em que ser mãe (ou não), mulher e professora condiciona ou define a atuação profissional e sua relação com a Pedagogia da Educação Infantil.

Este trabalho elencou três eixos com base nos quais foi organizado: a construção da profissão docente em seus processos históricos e formativos; o binômio cuidar e educar e a construção da Pedagogia da Educação Infantil. Este último, segundo a pesquisadora, se justifica pelo fato das práticas educativas das professoras revelarem os componentes desta Pedagogia que, por sua vez, compreende um campo de conhecimentos em processo de constituição e difusão.

Outra pesquisa recente que trata deste tema é a de Flores (2000), que teve como foco as professoras de berçário, discutindo as relações de gênero e as de classe na educação infantil. A autora aponta para a complexidade em definir as atribuições pedagógicas da profissional que atua com bebês. Afirma que o fazer pedagógico junto aos bebês se estabelece, também, enquanto espaço de construção de uma identidade própria que caracterize esta prática.

O estudo de Cerisara (1996) também trouxe importantes contribuições acerca deste tema. Na sua tese de doutorado, a pesquisadora buscou identificar aspectos que pudessem contribuir para elucidar o processo de construção da identidade profissional

de professoras e auxiliares de sala da educação infantil/creches da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

A autora percorreu um caminho no qual discutia a identidade destas profissionais, tendo por base dados empíricos obtidos junto às mesmas, bem como a constituição histórica desta profissão. Ela buscou compreender como se dá a “contaminação” das práticas femininas domésticas com a prática profissional das mulheres que trabalham em creches. Com base na análise realizada, Cerisara aponta a existência de uma “nova identidade” para estas profissionais, relacionada às peculiaridades das instituições de Educação Infantil.

Dando continuidade a esta discussão, em 2002, Cerisara elenca questões fundamentais que nos fazem pensar nas especificidades do trabalho das profissionais da Educação Infantil:

O que caracteriza esta profissão? Quem deve exercer esta profissão? Quais os fundamentos desta atividade profissional? Quais as competências que esta profissional deve ter? Será educadora, professora, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem, crecheira? Como deve ser formada esta profissional? (CERISARA, 2002 p. 19).

Cerisara afirma, ainda, que as pesquisas que evidenciarem as profissionais no seu trabalho junto aos pequenos possibilitarão uma real definição do papel das mesmas, considerando a especificidade da profissão:

A profissional de educação infantil deve ser entendida como uma nova atriz social que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de identidades vividas pelas mulheres de forma complementar e contraditória. (1996, p. 88)

Demartini (2003) também contribuiu para o debate sobre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições públicas. A partir de observações acerca da atuação de uma professora junto a crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses em uma creche da Rede Municipal de Florianópolis e de análises de entrevistas realizadas com egressas do curso de Pedagogia da UFSC que, na época da pesquisa, atuavam como professoras de crianças de 0 a 3 anos, Demartini buscou discutir as especificidades da atuação pedagógica destas professoras.

O objetivo do estudo foi o de aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das entrevistadas quanto às funções que exercem, os conhecimentos necessários para o exercício destas funções e as condições concretas de trabalho. A pesquisadora abordou a especificidade da educação de crianças pequenininhas com base na discussão do caráter indissociável da educação e do cuidado, pontuando a necessidade de compreender os cuidados em seus sentidos afetivos e racionais. Sua análise indica que as práticas das professoras de crianças pequenininhas têm suas especificidades que estão sendo construídas à medida que a área educacional avança na discussão, pois tais práticas ora se aproximam de práticas escolares, ora são espontaneístas. Demartini ainda ressalta que, em alguns momentos, estas práticas buscam romper com estes dois modelos e avançam para a construção da Pedagogia da Educação Infantil, conforme concepção abordada inicialmente no estudo de Rocha, (1999).

Outra dissertação que segue o caminho da investigação do trabalho docente com crianças menores de três anos é o de Tristão (2004). A pesquisadora realizou um estudo de caso que teve como objetivo principal conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de profissionais que atuam com bebês (zero a um ano) em uma instituição conveniada a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Tristão fez ainda um levantamento da história das creches que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis e aponta que a década de 1980 marca o avanço destas instituições no município. Muitas destas iniciativas, segundo a autora, estavam e ainda estão ligadas aos centros comunitários ou centros sociais urbanos.

Fernanda Tristão afirma que as mulheres que assumem a função de professoras junto aos bebês em creches, constituem-se professoras na própria prática profissional. Aponta ainda que “os cursos de formação ainda têm um papel muito incipiente na constituição destas profissionais. Muito do que elas sabem a respeito de serem professoras dos pequeninhos é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças” (2004, p. 186).

Além de contextualizar política e historicamente as instituições conveniadas do município, Tristão contextualizou também a história do bairro onde a creche pesquisada se encontra, bem como a história da própria creche.

Para perceber a relação das crianças da turma e as múltiplas ações das professoras, a pesquisadora utilizou um caderno de campo onde anotava situações que considerava importantes, além de utilizar registros fotográficos; em seguida realizava encontros com a professora responsável pelo grupo para socializar e discutir suas observações e registros. Na tentativa de entender o que é ser professora de bebês dentro do contexto de avanços e retrocessos nas políticas de conveniamento com creches no município de Florianópolis, Tristão entrevistou as professoras e coordenadora da creche, entendendo que estas entrevistas seriam mais um instrumento para compreender seu objeto, uma vez que considera importante no estudo de processos educacionais conhecer as histórias individuais e as histórias das propostas e das equipes de trabalho.

Partindo da análise dos dados coletados, a autora afirma que pode perceber que:

O trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que estas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. (TRISTÃO, 2004 p. 120)

Tristão constata que a prática docente com crianças tão pequenas caracteriza-se principalmente pela sutileza das ações cotidianas, que algumas vezes passam despercebidas dentro da rotina diária, mas que são fundamentais para identificar esta profissão.

Provocando uma discussão sobre o binômio cuidar e educar e suas implicações na educação de crianças pequenas, a autora afirma também que o cuidado é uma marca da ação docente com bebês, uma vez que esta deve considerar as crianças por inteiro, ou seja, considerar suas necessidades cognitivas, biológicas, afetivas e outras.

Neste estudo de caso, Tristão abarca elementos fundamentais para a discussão no campo da Educação Infantil no contexto atual, sobretudo para a educação de crianças entre 0 e 3 anos. Segundo a autora, sua pretensão não foi a de escrever um manual sobre o que é ser professora de bebês, e sim a de apresentar uma perspectiva de atuação, permeada pelas suas observações e a relação destas com as teorias que utilizou para explicá-las. Deste modo contribui para o debate sobre a ação docente com crianças de zero a três anos.

Outras pesquisas abordam temas imbricados no fazer pedagógico, como a de Coutinho (2002) que partiu de questões levantadas em alguns trabalhos desenvolvidos na década de 1990 que tratam a criança como sujeito “consumidor, produtor e reprodutor de cultura”, teorizando a respeito da existência de uma cultura infantil, compreendendo que a Educação Infantil tem por função educar e cuidar de forma indissociável. Diante das dúvidas que envolvem estas questões, especialmente quanto ao que se entende por cultura infantil e como se tem feito a articulação entre a educação e os cuidados no interior das instituições, Coutinho estabeleceu o objeto de investigação de sua pesquisa. Neste sentido, seu principal objetivo foi dar visibilidade às ações criativas infantis nos momentos de educação e cuidado como o sono, a higiene e a alimentação, buscando, com base na observação participante com crianças entre 1 e 3 anos de idade de uma creche pública municipal de Florianópolis, conhecer estas crianças, as suas culturas e as práticas de educação e cuidado desenvolvidas junto a elas.

Coutinho percebeu que há no interior da creche um desencontro entre as propostas da instituição e as necessidades manifestadas pelas crianças, mas que, apesar disto, existem aspectos que permitem que as crianças vivenciem “as suas infâncias” num movimento constante de ruptura e acomodação, no qual objetivam romper com a homogeneidade das propostas educativas vivenciando assim os diferentes desejos e necessidades que fazem parte de sua constituição.

Estes aspectos, segundo a autora, estão relacionados à alteridade da infância: a imaginação, as múltiplas relações, as suas diferentes formas de expressão. Aspectos que se apresentam nas brincadeiras, nos conflitos, nas interações e que não dependem da proposição direta dos professores, mas do seu processo de constituição humana, do “ser criança”.

Para Coutinho há necessidade de re-significação dos cuidados no contexto da educação das crianças pequenas, uma vez que estes são considerados importantes, e indica que “descristalizar a secundarização do cuidado” nas práticas educativas é um grande desafio.

Muitas outras pesquisas na última década voltaram-se às questões relacionadas à constituição da infância (o brincar, a cultura infantil, suas interações...). Outras investigaram temas acerca do cotidiano das instituições (relação creche família, rotina, relação adulto/ criança, organização do espaço...). Outras ainda trataram do tema da formação profissional ou dos direitos das crianças no âmbito da política, e tiveram

aquelas que se preocuparam com as questões relacionadas às práticas dos profissionais, e suas implicações na educação das crianças, tendo como base estudos da Psicologia.

Os resultados de todas estas pesquisas apontam para a necessidade da continuação de estudos que analisem e aprofundem as especificidades do trabalho com crianças menores de 3 anos no contexto das instituições educacionais, uma vez que o próprio campo ainda está em construção. Contudo, é relevante que a constituição profissional esteja contemplada nas discussões do campo. Ainda são raros os trabalhos que evidenciam os processos de constituição destas profissionais, numa perspectiva de identificar aspectos determinantes que antecedem e se refletem na sua atuação docente, constituindo-a assim como professora de crianças menores de três anos.

Partindo desta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo, realizar uma análise que contemple as questões sobre os processos de constituição profissional, tomando como referência as entrevistas com as professoras. Ou seja, analisando o que elas dizem e pensam sobre seu trabalho; como definem sua atuação junto às crianças; quais dificuldades encontram; entre outros aspectos.

Para tanto, considera-se fundamental que as professoras entrevistadas tenham experiência de 1 ano ou mais com grupos de crianças menores de três anos e que, dentre elas, pelo menos uma tenha mais de dez anos de experiência, pois deste modo torna-se possível contemplar o relato de professoras em diferentes momentos no processo de constituição profissional, mas que tenham experiências para relatar na atuação com essa faixa etária. Outro critério relevante para este estudo é o de que as profissionais estivessem trabalhando em uma mesma instituição de Educação Infantil e que essa creche tivesse mais de 1 grupo de crianças entre 0 e 3 anos. Nosso pressuposto é o de que, desta forma, estariam inseridas num espaço onde as questões referentes a esta faixa etária sejam apontadas e discutidas com outras profissionais, bem como na instituição como um todo.

Considerando a importância da pesquisa na Educação Infantil, é fundamental que as análises superem a mera constatação de práticas insatisfatórias e possibilitem discussões que subsidiem a constituição de um campo que vem lutando pelo respeito à criança, a sua infância e seus direitos.

Para além dos desafios e limites que surgiram no decorrer desta pesquisa, o presente texto reflete minha trajetória intelectual (pelos estudos, levantamentos e imersão na literatura) e profissional (pelos questionamentos em relação à prática e a

constituição docente e, ainda, pela busca em tornar-me uma professora/pesquisadora). Para tanto, está organizado em capítulos que procuram articular os fundamentos teóricos da investigação, as informações recolhidas no campo e sua análise.

A seguir, no segundo capítulo, procuro tecer considerações acerca da história social da educação da criança pequena, que se constitui no cenário principal da atuação das professoras pesquisadas. Abordo brevemente as questões históricas e sociais relacionadas à Educação Infantil, o que implica contextualizar histórica e socialmente a creche e como a infância vem sendo concebida no interior dessa instituição.

Ainda neste capítulo, busco caracterizar a creche que acolheu esta pesquisa, cedendo o espaço e o tempo das professoras para que as entrevistas pudessem ser realizadas, trazendo um breve histórico da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Por fim, busco entender a criança pequena e a formação dos profissionais da Educação Infantil no âmbito das políticas para a Educação no Brasil, apresentando uma síntese da discussão acerca da legitimação da EI enquanto direito da criança e da família, desde a década de 1980, e da formação dos profissionais da EI, questão que considero básica na educação de crianças pequenas.

No terceiro capítulo são realizadas considerações acerca do conceito de Profissionalidade. A história, as implicações e os determinantes do trabalho docente são articulados à história de formação pessoal, acadêmica e profissional das entrevistadas.

O conteúdo do quarto capítulo está diretamente relacionado aos processos de constituição profissional das entrevistadas. Entre os aspectos que caracterizam a especificidade do trabalho dessas professoras, são destacados: a relação com as crianças, com as famílias, com a educação e o cuidado, com o conhecimento e com a própria formação.

Nas considerações finais, como o próprio nome já diz, finalizo o texto com uma breve conclusão sobre todo o processo da pesquisa, apresentando algumas dificuldades encontradas, alguns resultados e ainda reafirmo a importância de se pensar numa Educação Infantil que trate a formação das suas professoras e professores como uma questão fundamental.

2- A HISTÓRIA SOCIAL, AS POLÍTICAS E AS INSTITUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Este capítulo trata das questões históricas, sociais e políticas relacionadas à Educação Infantil, o que implica na contextualização histórica e social das instituições onde ela acontece, particularmente as creches que se constituem no cenário principal da atuação das professoras pesquisadas. Também buscamos examinar como a infância foi e vem sendo concebida no interior dessas instituições, bem como nas políticas educacionais para a Educação no Brasil. Ainda nesta seção, encontra-se a caracterização da creche que acolheu esta pesquisa e um breve histórico da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

2.1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA HISTÓRIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Contextualizar histórica e socialmente a educação da criança pequena implica relacioná-la à história das instituições educacionais pensadas para ela, bem como à história das próprias sociedades, conforme afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 16):

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. - e, é claro, com história das demais instituições educacionais.

Para além da descrição da criança e da sua origem, a historiografia da educação infantil necessita considerar a relação entre a escolarização e a vida social. Isto é, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” (PLAISANCE, Eric, 1990, apud KULMANN JR., 1998).

A concepção de infância defendida aqui vai de encontro à definição encontrada nos dicionários da língua portuguesa, que a considera como uma fase

biológica da vida. A *infância* é compreendida como uma construção cultural e histórica, constituindo assim a condição social de ser criança¹³. Segundo Quinteiro (2002), tal compreensão exige que se reavalie o conceito de socialização e considere a infância como uma construção social.¹⁴ Entende-se que esta definição não se manteve assim ao longo dos tempos, modificando-se à medida que a criança foi sendo inserida na comunidade e ganhando um papel social na mesma.

De acordo com os primeiros estudos sobre a história da infância, até meados do século XII, as crianças não se distinguiam dos adultos, vestiam-se como seus pais, para demarcar a classe social e não a idade. Segundo Philippe Ariès (1981) - que foi um dos autores que investigou as mudanças de pensamento em relação ao papel da criança nas diferentes sociedades - não havia um *sentimento de infância*, no sentido de atender a especificidade infantil.

Desde a década de sessenta a discussão sobre a história da infância esteve ligada à tese de Ariès, que preconizava que, com o passar dos tempos, o *sentimento de infância* - que para ele corresponde à consciência da particularidade infantil - foi se estabelecendo de forma que a criança, pela ingenuidade e graça, passa a ser considerada, distração para os adultos. Ainda de acordo com este investigador francês, no século XVIII simultaneamente a esta ideia surge também um sentimento partilhado pela igreja e pela família de que a criança é considerada um ser frágil que precisa ser moralizada e disciplinada. A criança de um modo ou de outro passa a ter um papel central dentro da família e da sociedade, uma vez que precisa ser instruída, educada e a infância por sua vez é concebida como o período de preparação deste ser. Tal definição enfatizava a crença numa educação moralizante que não considerava a criança como um ser social que interagia com o meio em tempo real, mas como *alguém que um dia seria*. Essa concepção deixou marcas na história da Educação Infantil de modo que até os dias de hoje encontramos teorias, discursos e práticas que consideram a criança como um objeto a ser moldado, uma folha em branco a ser preenchida, como se a infância fosse uma

¹³ Esta ideia é compartilhada com o **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Educação e Escola - GEPIEE** - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, do qual participei durante o período do Mestrado. Além desta definição de infância os estudos deste grupo baseiam-se na definição de criança defendida por Walter Benjamin: Criança é ser humano de pouca idade capaz de construir seu próprio universo e não um adulto em miniatura. Sobre isto ver: BENJAMIN, 1984.

¹⁴ Quinteiro (2002) discute, numa perspectiva sociológica, os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa com a infância. Aponta alguns caminhos percorridos pela “Sociologia da infância” e como esta vem se constituindo.

grande sala de espera, onde, a construção cultural da própria criança não é respeitada, muito menos compreendida.

A sociedade contemporânea ainda é instigada a discutir e identificar o lugar da infância nos dias de hoje. Para isso se faz necessário levar em conta as transformações que ocorreram também dentro do âmbito familiar no século XX, especialmente a saída da mulher para o mercado de trabalho, a necessidade das mães em ter um lugar específico para deixar seus filhos enquanto vendem sua força de trabalho.

Faria (1999) aponta que é a partir das condições econômicas, sociais, políticas e culturais que a condição da criança pode ser analisada. Esta questão levantada por Faria e partilhada por muitos pesquisadores remete-nos ao começo deste capítulo, quando destacava a importância de relacionar a história da educação da criança à história das instituições educacionais criadas inicialmente para assisti-las. Instituições estas que, ao longo do tempo, também foram se modificando e redimensionando seu papel social principalmente na educação das crianças pequenas e na formação e atuação de seus educadores.

2.2- A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Observando a trajetória da educação infantil no Brasil - mais precisamente nas últimas décadas - percebemos relevantes avanços no que tange a sua legitimação como direito das crianças e das famílias, bem como a vinculação dos serviços prestados nas instituições municipais à educação e não mais à assistência social.

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 70, lutaram - e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. (KUHLMANN JR., 1998, p. 197).

Resultantes destas lutas, as creches reapareceram como sinônimo de conquista e de reivindicação de melhores condições no atendimento educacional das crianças pequenas.

Cury (1998) discorre sobre a presença da educação infantil como direito nas políticas educacionais no Brasil¹⁵. Segundo este autor, antes da Constituição de 1988 o Estado brasileiro toma a questão da educação infantil sob a perspectiva do amparo e da assistência e não sob a do direito.

Em 1937, a lei do estado Novo afirma que se a criança necessitasse de recursos, caberia ao Estado oferecer “cuidados especiais”. Configura-se assim um Estado que *cuida* e não que *tem deveres para com esse cidadão*; a criança é compreendida como um ser que precisa ser *amparado* e não como um cidadão que *tem direitos*.

A Constituição de 1946 ainda assume a expressão assistência. Somente com a Constituição Federal de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 é que se introduziu a noção de que uma Lei própria instituiria a assistência à Infância. Mesmo que sob o viés da assistência e do amparo, agora se materializava uma Lei que regulamentaria esta questão. Embora a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4024/61) tenha feito uma referência muito discreta à Educação Infantil, considerando-a como *Pré-Primária*, esta foi a primeira lei específica para a Educação no Brasil e definia em seu texto, que a educação pré-escolar destinava-se aos menores de sete anos, que seriam atendidos em escolas maternas e jardins de infância. Além disso, regulava a concessão de bolsas, a aplicação de recursos no desenvolvimento do sistema público e iniciativa privada por meio de subvenções financeiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1961 previa que as empresas que empregassem mães com filhos menores de sete anos deveriam ser estimuladas a oferecer, com ou sem cooperação dos poderes públicos, educação para estas crianças antes de iniciarem o chamado primeiro grau. Previa também que os professores do ensino primário tivessem cursado Ensino Normal, mas não mencionava a formação exigida para os profissionais que atuariam com as crianças menores de sete anos.

Uma década se passou e, no contexto da ditadura militar, novas leis educacionais são promulgadas. A Lei n ° 5692/71 fixava Diretrizes e Bases do ensino de

¹⁵ Palestra proferida na segunda reunião técnica do projeto: Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, realizada em Brasília em 1997, promovida pelo MEC/SEF/DPEF/Coordenação-Geral de Educação Infantil e que no ano seguinte integrou o documento: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.

1 ° e 2 ° graus e mantinha o que a 4024/61 já determinava, reforçando a organização das empresas em relação às mães trabalhadoras que tivessem filhos menores de 7 anos.

Apenas na Constituição de 1988 é que realmente o discurso e a política tratam a Educação infantil como direito.

Esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. [...] Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. (CURY, 1998)

Se a Constituição de 1988 definiu a demanda da Educação Infantil como Direito da Criança e dever do Estado, a LDB de 1996 (Lei 9394/96) por sua vez foi ainda mais longe ao legitimar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, rompendo com toda a normatização que existia até então no país, em regime nacional. A Educação Infantil passa a fazer parte da estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Os profissionais da educação, de acordo com os Artigos 62 ao 64, deveriam ter uma formação no mínimo em nível de ensino médio, sob a modalidade normal.

Vale ressaltar que, como bem aponta Rosemberg (2002), a Constituição de 1988 foi aprovada em um momento histórico e a LDB/96 em outro. A primeira estava inserida em um contexto social e político de redemocratização nacional e em que os modelos da social- democracia e Estado do bem-estar social ainda não haviam sido abalados pelas mudanças na economia mundial. Por sua vez, a LDB/96 é regulamentada em meio a alterações de concepções de Estado e de política social em que se tornam hegemônicos os modelos liberais que reduzem o papel do Estado, aumentam o papel da iniciativa privada e responsabilizam o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso social, político e econômico.

2.3- INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UM CAMINHO PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO

São muitos os estudos sobre a história da educação de crianças pequenas no Brasil, bem como a das instituições que a ela se destinam (VIEIRA, 1988; CIVILETTI,

1991; KRAMER, 1992; KUHLMANN JR., 1991, 1998; FARIA, 1999). De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), “as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, (...)”, tendo como princípio básico, a assistência (alimentação, higiene, cuidado...). Segundo este autor, a história das instituições pré-escolares está atrelada ao resultado da articulação de interesses vinculados a três vertentes: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. “Estas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc”. (KUHLMANN, 1998, p. 88).

Para esse autor, o ingresso da mulher no mercado de trabalho e os processos de urbanização e industrialização são aspectos determinantes no surgimento das instituições de educação infantil no país. Salienta ainda que a história dessas instituições,

[...] não são uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN, 1998, p. 81)

Os interesses médico- higienistas circundavam a educação da criança pequena, numa tentativa de controlar e prevenir doenças, principalmente as contagiosas, muito recorrentes entre as crianças filhas de operários, o que deixava as mulheres burguesas apreensivas a ponto de aliarem-se aos médicos para defender a implantação das creches.

Um tema que marcava a presença dos médicos-higienistas na assistência à infância era a mortalidade infantil. Influenciados pelos conhecimentos que avançavam na época, os médicos discutiam projetos para a implantação de instituições escolares e de serviços médicos nas mesmas.

A influência religiosa era sustentada pela Igreja Católica, uma vez que seu assistencialismo junto à pobreza se mostrava indispensável. A assistência prestada pela Igreja para as famílias e crianças pequenas era vista como uma “obra de caridade”, o que de certa forma garantia que essas famílias se contentassem com a ajuda - *pois assim era a vontade de Deus*. Nesta perspectiva a Igreja realizou congressos católicos para implementar novas políticas assistenciais.

Na perspectiva jurídico-policial a preocupação era com a infância moralmente abandonada. A definição de parâmetros para a legislação trabalhista trazia medidas que

garantiam aos trabalhadores aspectos básicos (como moradia, alimentação e outros), compreendidos não como direitos e sim como mérito por não ameaçarem a tranquilidade da burguesia. Isto os mantinha a margem da sociedade burguesa e recebendo a “caridade” da mesma.

No Brasil, a história das instituições destinadas à criança menor de sete anos começa a ser incorporada à história do sistema educacional brasileiro no final do século XIX e início do século XX. A fundação do Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro (1899) teve grande importância nesta história, pois em vinte anos já possuía representações em todo o Brasil e algumas delas com creche. Este Instituto atendia a mulher ainda em fase de gestação e continuava esse atendimento depois que a criança nascia, preocupando-se com sua saúde, higiene, alimentação e outros aspectos relacionados à assistência e ao amparo.

Este período é marcado também pelas primeiras implantações de instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Em 1899, a Companhia de Tecidos Corcovado fundou sua creche na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de atender aos filhos dos operários. Seria esta então a primeira creche de que se tem registro, destinada a assistência de crianças das ditas “camadas menos favorecidas” da população. Porém, a “necessidade de regulamentação nas relações de trabalho”, especialmente do feminino, defendida na época, incentivou a criação de outras creches nas indústrias. Como bem lembra Kuhlmann, no Brasil, ao contrário do que acontecia na Europa naquele período, fundavam-se as creches (0 a 3 anos) e posteriormente os jardins de infância (4 a 6 anos).

O surgimento da creche não aconteceu de maneira amistosa, havia os que a preconizavam e também os que a condenavam por defenderem a responsabilidade da mãe na criação e educação dos filhos. Aqueles que a defendiam, como indica Vieira (1986) a chamavam de “mal necessário”, pois já que as mães estavam indo para o mercado de trabalho então as crianças precisavam de um lugar que as assistisse.

As instituições de educação infantil, desde o início de sua história, eram vistas como meio agregador da família, buscando conciliar a contradição entre o papel da mãe e a condição de vida da mulher pobre e trabalhadora. A assistência aos filhos menores de 7 anos era definida como uma “dádiva dos filantropos” (KUHLMANN, 1998 P. 86) e a creche (0 a 3 anos) surgia como uma extensão da família, destinada exclusivamente ao cuidado, o mesmo que a mãe deveria dedicar aos filhos se estivesse com eles.

Outra visão que emergia das primeiras propostas das instituições de educação das crianças pequenas estava relacionada à educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher das obrigações domésticas. Embora as propostas direcionassem o foco para o atendimento da classe trabalhadora, que, segundo a visão predominante da época, precisava ser instruída para aceitar e viver na subordinação, as idéias socialistas e feministas redirecionavam estas propostas e traziam a tona a questão da necessidade da educação da criança em espaços educacionais coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho.

Desde o início do século XX até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram lentamente seu processo de expansão, tendo uma parte (crianças de 4 a 6 anos) vinculada aos sistemas educacionais, e outra (crianças de 0 a 3 anos) aos sistemas de saúde/higiene e de assistência social, com um contato, mesmo que indireto, com a área da educação.

2.3.1- A Creche: “Espaço das crianças de zero a três anos”¹⁶

A educação infantil na realidade brasileira deve ser compreendida no âmbito da expansão industrial e do trabalho feminino, numa perspectiva de urbanização crescente, que concentra contradições política e sócio-econômicas.

Neste contexto, em que coexistem riqueza e pobreza, crescimento e desemprego, “a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa, para o atendimento realizado em creches e pré-escolas, tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas” (OLIVEIRA, 2002, p. 79).

Enquanto o trabalho na pré-escola com as crianças da classe média foi se apropriando das propostas originalmente elaboradas para atender as crianças da classe menos favorecida, buscando um atendimento que visasse à estimulação do seu desenvolvimento afetivo e cognitivo; o trabalho com as crianças filhas de operários, prestadores de serviço, continuou a seguir modelo assistencialista ligado à higiene, saúde e alimentação. Na creche acontece um movimento semelhante: somente quando a classe média encontra necessidade em deixar seus filhos menores de três anos em uma

¹⁶ Entende-se Creche, aqui, como instituição para crianças de até três anos de idade e Pré-Escola, como instituição para crianças de quatro a seis anos de idade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB- Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

instituição educativa é que esta instituição passa por um aprofundamento na discussão e implementação de propostas pedagógicas, visando garantir o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento pelas crianças. Antes disso, a função inicial da creche era de oferecer um ambiente limpo e apropriado para as crianças, que as distanciasse das doenças que mantinham o índice da mortalidade infantil cada vez mais alto. Para exercer esta função, as pessoas que trabalhavam nas creches precisavam de conhecimentos higienistas, ligados aos cuidados do corpo, da saúde e relacionados aos cuidados maternos e aos hospitalares.

Segundo Oliveira (2002), até o século XIX não existia a Educação Infantil como a entendemos hoje. Com a universalização da escolaridade obrigatória, a idéia de educação pré-escolar, que até então era tida como todo atendimento a *crianças e adolescentes* que não freqüentavam a escola, restringiu-se ao atendimento educacional fora da família a *crianças*, nas creches e pré-escolas.

A vinculação das creches aos órgãos governamentais, a partir de 1988, resultou na expansão, de certa forma, deste serviço. Tendo este direito proclamado se fez necessária (e se faz até hoje) a demarcação de algumas especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos. Mais recentemente, com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, a discussão em torno da educação das crianças menores de três anos também ganhou espaço na academia, nas instituições educacionais, nos programas de formação e no âmbito das políticas públicas.

O atendimento às crianças menores de três anos é considerado na legislação como direito da criança e as creches onde é realizado este atendimento, espaço de relações complementares à família. Assim, a creche consolida-se como instituição educacional, portanto, abre-se a possibilidade de se garantir neste ambiente experiências significativas relacionadas aos aspectos afetivos e cognitivos e, ainda, proporcionar a interação das crianças entre si e delas com os adultos.

Esta nova configuração do sistema de ensino provoca um deslocamento das creches da área da Assistência ou do Bem Estar Social (onde tradicionalmente eram vinculadas) para a área da Educação. E com este deslocamento surgem também as tensões: agora a criança pequena será escolarizada? Como e quando vincular o cotidiano da creche a ações educativas? Ao mesmo tempo em que a legislação integra a creche ao Sistema Educacional, ela define a creche como instituição educacional distinta da

escola, ou seja, sem caráter escolar. A educação na creche demanda uma forma específica de atuação junto às crianças, que desafia o assistencialismo e a escolarização.

A negação do assistencialismo em busca de ações tidas como pedagógicas começa a fazer parte das discussões sobre o papel das creches e, a partir daí, as pesquisas direcionadas a esta etapa do sistema educacional começaram a crescer. A educação infantil passa a ser fundamentada não mais apenas nos princípios de cuidado, mas também de educação. A educação e o cuidado passam a ser legalmente considerados como função da educação infantil.

Apesar disto, percebemos que muitos aspectos ainda dificultam e descaracterizam as práticas educativas no cotidiano das creches. O binômio educar e cuidar, incorporado como a função primordial da creche, se apresenta em muitos casos como dicotômico, isto é, de um lado as ações tidas como cuidado que ficam sob a responsabilidade das professoras auxiliares e de outro as ações consideradas pedagógicas, que são de responsabilidade das professoras do grupo. Isso se evidencia no trabalho de Tristão, quando relata:

No entanto pude perceber uma postura bem mais passiva da auxiliar nos momentos de brincadeira ou de proposição de alguma atividade, da mesma forma, o registro do cotidiano e o planejamento eram funções exclusivas da professora. Parecia haver um acordo não-verbal entre as profissionais que determinava as funções de cada uma delas, acordo este que já faz parte dos “consensos” da educação de crianças pequenas. (2004, p. 153)

Há uma ruptura com o que é apenas de caráter assistencial, invertendo o papel da educação da criança pequena, desvinculando os momentos de cuidado dos momentos educativos e atribuindo aos primeiros um peso menor dentro do cotidiano da creche.

Para Rosemberg (2002, p. 67), “o debate entre a assistência e a educação no campo da EI brasileira ocorre, em momento histórico complexo”: de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes e, de outro, o reaparecimento de uma antiga concepção de atendimento às crianças pequenas, que traz a tona modelos assistencialistas. Tais modelos ainda influenciam as práticas em algumas instituições, como também informam a concepção de educação infantil existente na sociedade de modo geral, como por exemplo, a influência do *Jardim de infância*, expressão traduzida do inglês, *Kindergarten*, criada para denominar a instituição para crianças pequenas pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) no século XIX. Segundo Kuhlmann Jr.

(2001 p.10), em meados do ano de 1840 quando criou o primeiro Jardim de infância em Blankenburgo-Alemanha, Froebel pretendia não apenas reformar a educação pré-escolar, mas também a estrutura familiar, pois para ele a educação na esfera do lar poderia fomentar na criança pequena a preguiça e a indolência. Assim, a idéia de *Jardim* remetia à possibilidade da criança florescer, de desenvolver as suas capacidades humanas.

É muito comum ouvirmos que a criança menor de 3 anos frequenta o *Jardim de infância* ou a *creche* ou, ainda, a *escolinha*, para ser cuidada, alimentada, protegida e que sua única *atividade* é a brincadeira, não considerando esta uma *atividade pedagógica*, mas um passatempo inerente ao *ser criança*. Este pensamento se acentua principalmente em relação aos bebês, pois estes muitas vezes são considerados, pelo senso comum e dentro de algumas instituições educacionais, *sujeitos sem relação*, que necessitam apenas de cuidados físicos e biológicos. Assim, para atuar junto a eles basta que se goste de criança, seja mãe ou tenha experiência com bebês, pois eles não falam, não comem sozinhos, não andam e muito menos escrevem ou lêem.¹⁷

O grande *nó da questão* que dificulta o diálogo entre educação e assistência e a ampliação dos avanços na Educação Infantil brasileira, segundo Rosemberg (2002), é o embate de modelos diversos de *política social e educação infantil*. O primeiro tomando a Educação Infantil como compensação de carências, como estratégia de manutenção de desigualdades sociais; e, o segundo modelo, buscando nela a igualdade de oportunidades para as crianças, definindo uma concepção de educação sob uma nova maneira de olhar a criança pequena, como ser social ativo e não um ser com possibilidades futuras.

2.3.2 - A Educação Infantil na Rede municipal de Florianópolis

Situar a Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis exige considerar pesquisas que sistematizaram dados históricos relevantes, desde a estrutura, as nomenclaturas até as reformas institucionais, políticas e curriculares (CERISARA,

¹⁷ Estas considerações são baseadas em observações feitas a partir de experiências em diversas instituições como profissional, em visitas em tantas outras como mãe e principalmente em conversas nas rodas de amizades.

1996; WIGGERS, 1999; OSTETTO, 2000; FULLGRAF, 2001). Outros trabalhos também realizados neste município, mais precisamente desenrolados no interior de instituições vinculadas a rede municipal de Educação, trazem um breve histórico sobre a trajetória da Educação Infantil na mesma, numa tentativa de contextualizar seus objetos de estudo e/ou campo em que está situado. Seguindo esta linha e baseando-nos em dados já levantados em trabalhos anteriores, buscamos situar a creche onde esta pesquisa foi realizada dentro do sistema no qual está inserida.

O Departamento de Educação Infantil nem sempre existiu na Rede municipal de educação em Florianópolis, com este nome. Em 1976 a Prefeitura de Florianópolis, por meio da Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), elaborou o Projeto Núcleos de Educação Infantil, o qual definia as finalidades, objetivos, metas e áreas de influência, além de indicar as condições para a sua execução (OSTETTO, 2000). Um programa que visava atender as crianças de famílias consideradas carentes, suprimindo necessidades como alimentação, saúde e carências afetivas e cognitivas destas crianças. Neste mesmo ano foram criadas três instituições de Educação Infantil no interior da Ilha e no continente. Estas instituições receberam o nome de NEIs- Núcleo de Educação Infantil e atendiam crianças entre 4 e 6 anos, com grupos distintos a cada período do dia.

Como aponta Schmitt,

Diferentemente do processo histórico que ocorreu no Brasil ao final do século XIX, o poder público municipal começou seu atendimento na educação infantil para crianças de 4 a 6 anos já vinculado à Secretaria Municipal de Educação. (2008, p. 77)

O projeto de criação destas instituições trazia consigo a preocupação com as crianças que se aproximavam da idade escolar nas comunidades menos favorecidas, atribuindo à privação cultural a causa de um possível fracasso escolar (OSTETTO, 2000).

Em 1979, o primeiro Núcleo de Educação Infantil (NEI) ampliou seu atendimento às crianças menores de 3 anos, passando a ser chamada de *creche* e atendendo as crianças em período integral. Vale ressaltar que, no âmbito nacional, tradicionalmente o atendimento em instituições destinadas a esta faixa etária estava vinculado às Secretarias do Bem-Estar Social. Evidencia-se uma característica peculiar do município de Florianópolis que se distingue da realidade nacional, por assumir a

educação de 0 a 3 anos por meio da Secretaria da Educação desde sua origem, mesmo que esta estivesse ligada à Secretaria de Assistência Social, situação que se modificou a partir do ano de 1985. Naquele ano as Secretarias se desmembraram, resultando assim na Secretaria Municipal de Educação - SME, incluindo em seu organograma a divisão de Educação Pré-escolar (DEPE).

Foi também em 1985 que foi criada a creche que acolheu esta pesquisa, juntamente com dois novos Núcleos de Educação Infantil. Nesse período, os professores e professoras eram chamados de “tios” e “tias”, e sua atuação referenciava-se numa proposta pedagógica que orientava o trabalho tendo por base a espontaneidade das crianças, sem direcionamento dos adultos. A educação Infantil do município passa a receber indicações teórico-metodológicas fundamentadas na perspectiva Piagetiana, objetivando pedagogicamente favorecer o desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas e cognitivas das crianças.

Como ocorria nos NEIs, desde o início da década de 1980, a contratação dos profissionais que atuavam com as crianças menores de três anos nas creches tinha como exigência a formação mínima em magistério e curso adicional da pré-escola. Na pesquisa de Ostetto (2000), que entrevistou as primeiras professoras de bebês da rede municipal, elas descrevem que os grupos eram formados por seis crianças e duas profissionais (uma professora e uma auxiliar). As auxiliares eram contratadas inicialmente como auxiliares de serviços gerais, ainda que tivessem uma ação direta de apoio ao trabalho das professoras junto às crianças. Cerisara (1996), em sua pesquisa sobre a construção da identidade das profissionais de educação infantil, aponta que o cargo de auxiliar de sala foi criado por volta de 1982. As auxiliares que trabalhavam nas creches, antes deste período, tinham como função manter a limpeza das salas e ajudar a professora. “Elas eram escolhidas na comunidade, contratadas pela CLT e recebiam o mesmo salário das merendeiras e das serventes” (CERISARA, 1996, p. 33).

Segundo consta em editais recentes de processos seletivos para professores contratados em caráter temporário divulgados pela SME (anos de 2008 e 2009), atualmente as auxiliares de sala fazem parte do quadro do magistério, sendo contratadas pela SME por meio destes processos e enquadradas na exigência mínima de Magistério em nível médio.

Desde sua origem, a RME configurou uma diferenciação entre as creches e os Núcleos de Educação Infantil (NEI), caracterizando as primeiras como instituições de

atendimento integral, funcionando das 7h às 19h, para crianças de 0 a 6 anos. Os Núcleos têm atendimento parcial (das 7h às 13h e das 13h às 19h), funcionando metade do dia com um conjunto de crianças entre 3 e 6 anos e, na outra metade, com outro conjunto de crianças da mesma idade.

Tanto nas creches quanto nos NEIs, a nomenclatura dada aos grupos é baseada na idade das crianças que o compõe, definindo-se assim:

Quadro 1: Grupos atendidos na Rede Municipal e idades correspondentes

GRUPOS	IDADE DAS CRIANÇAS	NÚMERO MÁXIMO DE CRIANÇAS
G 1	4 meses até 1 ano	15
G 2	1 ano até 1 ano e 11 meses	15
G 3	2 anos até 2 anos e 11 meses	15
G 4	3 anos até 3 anos e 11 meses	15
G 5	4 anos até 4 anos e 11 meses	20
G 6	5 anos até 5 anos e 11 meses	25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

De acordo com dados divulgados pela SME de Florianópolis, desde a inauguração da primeira instituição, em 1976, até 1984 foram implantadas 22 unidades entre Creches e Núcleos de Educação Infantil que conjuntamente atendiam aproximadamente 1900 crianças.

Entre 1984 e 1988 foram implantadas 14 unidades, entre Creches e NEIs, perfazendo um total de 36 unidades, atendendo aproximadamente 2200 crianças e estabelecendo convênio com nove creches comunitárias para atendimento de 957 crianças.

Em 1986 a Divisão de Educação Pré-Escolar sistematizou uma proposta político-pedagógica com o intuito de orientar a atuação dos professores e professoras que trabalhavam nos NEIs e nas Creches da rede municipal. Constituiu-se uma equipe de coordenadoras que passaram a ser responsáveis pela formação continuada destes profissionais.

A partir dos anos de 1990, houve uma expansão do número de creches e uma diminuição das instituições de meio período. Até o ano de 1992 já haviam sido inauguradas 4 novas creches. Para Schmitt (2008), isso não representou uma diminuição no atendimento às crianças maiores de 3 anos, já que as creches, em movimento contrário ao da definição legal da Constituição de 1988, contemplam também esta faixa etária.¹⁸

Em 1990, na gestão de Bulcão Viana, houve uma reestruturação administrativa no município de Florianópolis. Embora não tivesse nenhum documento novo que orientasse uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, essa nova gestão indicava uma reorganização político-pedagógica para a Educação Pré-escolar embasada no programa do Ministério da Educação e Cultura – MEC – (Fundação Roberto Marinho), “Professor da Pré-escola - Menino quem foi teu mestre”¹⁹, o qual trazia textos e vídeos com abordagem bastante ampla e pouco estruturada de um currículo para a Educação Infantil. Na época era o que de mais concreto se tinha para pensar um redimensionamento dentro da estrutura político-pedagógica da Educação Infantil em Florianópolis e no Brasil.

A partir da implantação desse projeto, a Educação Infantil passa a ser concebida como um espaço de aprendizagem que precisava de uma nova estruturação dos objetivos, conceitos e conhecimentos que permeavam o trabalho com as crianças pequenas, bem como considerar aspectos do desenvolvimento infantil (OSTETTO, 2000).

Ao final de 1991, aproximadamente 4208 crianças eram atendidas, sendo 2528 em unidades da rede pública e 1680 em creches conveniadas. De 1993 a 1996 mais 6 creches foram criadas e o número de instituições conveniadas chegou em 1996, na gestão de Sérgio Grando (Frente Popular), a 23 instituições. Neste período, a SME do município instaura o Movimento de Reorientação Curricular, desta vez buscando a

¹⁸As características e destinações específicas de creches (período integral, de 0 a 3 anos) e NEIs (meio período de 3 a 6 anos), utilizadas na RME de Florianópolis vão de encontro com a definição legal da Constituição de 1988, que divide as instituições de 0 a 3 anos (creches) das de 4 a 6 anos (pré-escolas). Muitos NEIs estão atendendo crianças menores de 3 anos e em período integral e algumas creches também atendem crianças maiores de 3 anos. Dos 29 Núcleos, 10 já realizam atendimento em período integral, 13 possuem grupos de crianças com menos de 2 anos e 4 possuem turmas com crianças menores de 1 ano de idade. Ver SCHMITT, 2008.

¹⁹Série de programas com ensaios sobre a Educação Infantil que propunha a formação continuada dos professores da pré-escola. Trazia depoimentos de pais e educadores que, segundo o MEC, valorizam o trabalho dos professores e ajudam a conhecer e a entender melhor as crianças. Ver www.portal.mec.gov.br.

possibilidade de repensar e refazer o currículo da Rede municipal de Educação²⁰. Naquela administração, a educação caracterizou-se por ter uma política que priorizava a formação profissional. Os professores da rede municipal de ensino tiveram oportunidade de participar quinzenalmente de grupos de formação continuada. Os professores que atuavam nas creches conveniadas também participavam dos grupos, uma vez que a contratação destes profissionais passou a ser de responsabilidade da Prefeitura. Tal movimento objetivava a participação de todos os profissionais da educação na sua elaboração na tentativa de tornar o mais legítimo possível todo este processo e estava embasado na Pedagogia Histórico-Crítica-, cujas raízes históricas estão situadas na década de 1980 e que apresenta matrizes metodológicas ancoradas no marxismo e no pensamento gramsciano. O movimento de difusão dessa pedagogia agrega reconhecidos intelectuais nacionais, como o filósofo Dermeval Saviani, e gera abertura ao debate que busca o aprofundamento e esclarecimento de questões que lhe são constitutivas.

De acordo com Wiggers (1999), o Movimento de Reorientação Curricular de Florianópolis oscila em duas direções contrárias durante todo o processo. Uma delas refere-se à ruptura com o assistencialismo que procura reproduzir, de certa forma, o ambiente familiar. A outra busca constituir-se sobre o modelo de escolarização.

Neste mesmo ano, foi realizada a 1ª eleição direta para diretores das Unidades de Educação Infantil. As Creches e NEIs foram considerados como “espaços sócio-educativos, de caráter coletivo, diferentes e complementares à família, e tinham como função indissociável o cuidar e educar e a compreensão da criança como sujeito ativo, criativo e capaz” (SME/DEI- 1994).

Entre os anos de 1997 e 2004 foram inauguradas mais 12 unidades, entre Creches e NEIs e outras 7 tiveram sua estrutura ampliada ou reformada. Os princípios da Educação Infantil neste período tiveram como base os pressupostos da Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, que segundo Rocha (1999), emerge da construção de um corpo teórico com conhecimentos relacionados à infância, à criança e

²⁰ O Movimento de Reorientação Curricular de SME de Florianópolis integrou as quatro grandes diretrizes para a educação na gestão da “Administração Popular”: Democratização da Gestão; Democratização do Acesso; Política de educação para jovens e adultos; e Uma Nova Qualidade de Ensino. Tais diretrizes articulavam entre si outras ações, como a eleição para diretores, a implantação do cargo de Coordenador (a) Pedagógico (a) e a ampliação no atendimento nas instituições de ensino. Sobre isto, ver: WIGGERS, 1999.

sua educação considerando a criança como sujeito social, protagonista das relações educativas.

Segundo os resultados do Censo Escolar²¹, no município de Florianópolis foram atendidas na Educação Infantil da RME, no ano de 2000, um total de 12.423 crianças. Considerando que a população de zero a seis anos no município na década de 1990 era de 34.090 crianças, o atendimento no município naquele ano representa um percentual muito pequeno em relação ao número de crianças de zero a seis anos.

De 2004 a 2007 não houve inauguração de novas creches ou NEIs, o que não significa que o atendimento não se expandiu. Verifica-se um redimensionamento na política de ampliação, que, ao invés de construir novas creches ou NEIs, aumenta o número de salas das instituições já existentes. Isso possibilita a ampliação do número de vagas, mas ainda não atende a demanda das crianças de 0 a 6 anos do município.

Segundo o censo realizado pela Secretaria Municipal de Saúde²² em outubro de 2006, a cidade de Florianópolis possuía uma população infantil relativamente grande. Dos 406.564 habitantes residentes, 30.219 eram crianças de 0 a 4 anos. Considerando estes dados e o fato de que nos anos de 2005/2006 a Educação Infantil da RME atendeu uma média de 7.752 crianças (somando as crianças maiores de 4 anos), a oferta ainda é menor que a demanda.

Até o ano de 2008, dados mais recentes divulgados pela SME²³, a Rede Municipal de Educação de Florianópolis possuía 38 creches, 23 NEIs independentes, 8 NEIs vinculados a escolas de ensino fundamental, além de 36 instituições comunitárias e/ou filantrópicas que atendem crianças de 0 a 6 anos e são mantidas por meio de convênio com a Prefeitura, que paga subsídios para a alimentação e se responsabiliza pela contratação e pagamento das professoras²⁴

A gestão da SME/DEI de 2005- 2008 teve como princípios básicos:

- O esforço coletivo e permanente pela efetivação dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 6 anos, assegurados por lei;
- O entendimento de que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança desta faixa etária, a Educação Infantil tem especificidades próprias e cumpre funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar;

²¹ Dados fornecidos pela SME

²² Ver <http://www.pmf.sc.gov.br/saude/> sobre esses dados.

²³ Fonte: <http://www.pmf.sc.gov.br>

²⁴ Ver Tristão 2004, em particular, p. 19 - sobre política de conveniamento.

- A compreensão da Educação Infantil como campo de conhecimento e de política pública intersetorial, interdisciplinar e em permanente transformação.

Estes princípios orientaram as diversas ações do Departamento de Educação Infantil - DEI, entre elas: autorização e adequação de funcionamento dos centros de educação infantil públicos e particulares; avaliação dos trabalhos do DEI; pesquisas nas Unidades Educativas - UE (dados iniciais, organização do cotidiano, atendimento nas UEs sob o ponto de vista das famílias); estágios e pesquisas nas UEs; integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e formação dos profissionais.

Em entrevista a um telejornal²⁵ regional, a juíza da vara da infância, Vanessa Cavallazzi Gomes, afirma que, considerando o atendimento no ano de 2008, faltam 400 mil vagas para crianças menores de 5 anos em todo o estado de Santa Catarina e, na RME de Florianópolis, faltam 1940 vagas na Educação Infantil. Segundo a juíza, esta questão da falta de vagas é uma questão histórica, uma vez que até bem pouco tempo não havia muitas linhas de crédito e convênios entre Estado e União com os municípios para custeio de creches. A entrevistada diz ainda que, o município de Florianópolis recebeu um *Termo De Ajustamento de Conduta*²⁶, o qual determina um prazo (que seria até março de 2009) para que a RME expandisse, criando novas 1670 vagas só na Educação Infantil, garantindo assim que as crianças com idade entre 0 e 5 anos, cujas famílias necessitam desse serviço, fossem atendidas. Finalizando a entrevista, a Juíza Vanessa C. Gomes afirma que em todo o estado o Ministério Público está emitindo *Termos de ajustamento de Conduta*, relativos à falta de vagas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O que significa, mais uma vez, que a demanda ainda não está sendo atendida e por consequência o direito das crianças e das famílias não está sendo respeitado.

2.3.3- “Aí eu vi no jornal que estava sendo inaugurada uma creche pra cá [...] e eu vim.”²⁷ - A Creche que acolheu a Pesquisa

²⁵ Telejornal: *Bom Dia Santa Catarina*, da emissora de TV, RBS de Florianópolis, dia 29/01/2009. Ver <http://www.clicrbs.com.br>

²⁶ Termo de Ajustamento de Conduta – TAC é um compromisso firmado entre partes mediado pelo ministério público federal, com sanções ao não cumprimento do estabelecido entre as partes. O objeto do TAC é prevenir, fazer cessar ou buscar indenização do dano. Base legal: art. 5º, § 6º, Lei 7.347/85 aos interesses acima mencionados

²⁷ Trecho da entrevista realizada em 30/11/2008, no qual a professora menciona a criação da creche que acolheu esta pesquisa.

A Creche Beija-Flor está localizada numa avenida bastante movimentada do bairro Trindade, na Ilha de Santa Catarina. Esta avenida é uma das vias principais do bairro, chegando a se estender a um bairro vizinho, Santa Mônica onde fica localizada a Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Nas proximidades da creche estão localizadas outras escolas de caráter privado, uma escola de Ensino fundamental da RME e também a Escola da Polícia Militar, além da Universidade Federal de Santa Catarina.

A unidade foi fundada no dia 20 de novembro 1985, mas passou a funcionar em abril do ano seguinte, com 90 crianças. O nome da creche (que aqui está representado por um nome fictício) foi dado como uma homenagem a um vereador de Florianópolis que foi presidente da Câmara de Vereadores do município no ano de 1972²⁸.

Uma das professoras entrevistadas trabalha na creche que acolheu esta pesquisa desde a sua inauguração, como ela própria comenta neste trecho (acima) da sua entrevista. Segundo seu depoimento, quando chegou à creche, esta ainda não tinha sido aberta ao atendimento às crianças por falta de estrutura, mas em seguida a prefeitura enviou equipamentos e materiais para que pudessem dar início ao trabalho com as crianças do bairro.

No mês de setembro de 2007, a Prefeitura Municipal inaugurou a ampliação e reforma da creche. Foram construídas quatro novas salas, que somada as já existentes chegaram a um total de 11. Foram construídos também mais dois banheiros infantis e realizada a pintura externa do prédio. Com a ampliação do espaço físico, foi possível também ampliar o atendimento na creche, que no ano de 2008 passou de 100 para aproximadamente 200 crianças entre 0 e 6 anos de idade.

O atendimento às crianças é organizado em grupos, conforme demonstra o quadro abaixo:

²⁸ Não foi possível “mergulhar” profundamente na história da creche, devido a questões relacionadas ao tempo da pesquisa e a estrutura de funcionamento da instituição. As entrevistas foram realizadas no final do ano letivo, algumas profissionais estavam afastadas por questões de saúde e ainda ocorria o processo de eleição de diretores, em toda a RME. Por esse e outros motivos não foi possível ter acesso à documentação da creche, conversar com a direção ou supervisão sobre dados que contam a história e caracterizam a creche como um todo. Sendo assim, a caracterização aqui exposta é baseada nos dados das entrevistas e de observações realizadas nas visitas a creche.

Quadro 2: Grupos atendidos na creche em 2008.

GRUPO	Nº DE GRUPOS	Nº DE CRIANÇAS	IDADE DAS CRIANÇAS
G1	2	15	4 meses até 1 ano
G2	2	15	1 ano até 1 ano e 11 meses
G3	2	15	2 anos até 2 anos e 11 meses
G4	2	15	3 anos até 3 anos e 11 meses
G5	2	20	4 anos até 4 anos e 11 meses
G6	1	25	5 anos até 5 anos e 11 meses
TOTAL	11	185	

Fonte: Dados coletados nas entrevistas.

Vale ressaltar que, o total de crianças apresentado no quadro acima pode sofrer variação devido ao fato de que algumas famílias optam por deixar os filhos apenas em um dos períodos do dia na creche, e por isso duas crianças podem ocupar a mesma vaga, sendo uma em cada período, o que aumentaria o número de crianças atendidas na creche.

No interior da creche, além das 11 salas destinadas aos grupos de crianças, ainda encontramos uma pequena biblioteca com diversos títulos da literatura infantil, na qual uma das professoras entrevistadas realizou no ano de 2008 um projeto chamado “Hora do conto”²⁹. Há ainda, uma sala com TV, sofá, tapetes e almofadas para “seções de cinema”; 1 refeitório; 1 cozinha; 1 sala para direção e secretaria; 1 sala de reuniões. No “salão”, como é chamada a grande sala que fica na parte central da instituição, segundo as professoras entrevistadas, acontecem apresentações, festas, reuniões e outras situações coletivas que exigem um espaço maior, como por exemplo, atividades em dias de chuva.

A creche conta ainda com um amplo espaço externo, com brinquedos de parque (balanços, escorregador e outros), caixas de areia e uma pequena área verde. Ao entrar no espaço interno da creche, observam-se produções das crianças expostas nas paredes e murais com recados e informações gerais para toda a comunidade escolar. As

²⁹ Tal projeto, segundo a professora entrevistada, era organizado em parceria com as professoras dos grupos que levavam as crianças para ouvir histórias e escolher livros para levarem emprestados para casa sob a orientação desta professora, que se propôs a revitalizar a biblioteca da creche.

fotos que registram os momentos das crianças e adultos da creche também estão expostas, como forma de socializar com as famílias, os profissionais, os visitantes e com as próprias crianças, os acontecimentos que marcam e revelam o cotidiano da instituição.

No próximo capítulo nossa atenção será dirigida à caracterização das professoras que participaram da pesquisa.

3- A FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS ENTREVISTADAS: Uma Interlocução com a História da Profissão Docente

Ao discutir a constituição profissional das professoras, é importante trazer alguns elementos teóricos e de análise dos dados levantados nas entrevistas para contribuírem na contextualização do tema, com este objetivo buscou-se coletar dados significativos e que dessem sustentação a esta pesquisa. As professoras entrevistadas foram cuidadosamente selecionadas por meio dos critérios anteriormente mencionados. Na tentativa de contemplar relatos de professoras que trabalhassem com crianças menores de três anos num contexto institucional que estivesse imbuído por questões relevantes da educação dessas crianças, optou-se por uma instituição que tivesse 4 grupos ou mais de crianças dessa idade. Assim garantia-se que 4 ou mais professoras estivessem juntas num espaço de educação infantil que atendesse crianças entre 0 e 3 anos e por consequência num espaço de discussão das questões relativas a esta faixa etária.

No ano de 2008 a Creche Beija-Flor, de acordo com as informações disponibilizadas no capítulo anterior, contava com 6 grupos de crianças entre 0 e 3 anos. As 6 professoras se dispuseram a conceder entrevistas colaborando com a pesquisa, mas foi possível entrevistar apenas 5, pois durante o processo de coleta informações, uma das professoras precisou se ausentar da instituição por motivo de doença.

O Quadro abaixo indica o grupo de professoras que participou da pesquisas segundo a formação, sua situação funcional, tempo de atuação e o grupo de crianças com que atuou em 2008. Os nomes das professoras são fictícios.

Quadro 3: Caracterização das professoras entrevistadas

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ³⁰	SITUAÇÃO NA RME	TEMPO DE ATUAÇÃO	GRUPO QUE ATUOU EM 2008
GOLETE	49	Mag. Ped. Esp. em Educação Infantil	Efetiva	28 anos- Ed Inf. 13 anos- 0 a 3	Readaptada. - Assessoria aos Grupos de 0 a 3 anos e Administração
SORAIA	55	Mag. Ped. Esp. em Ed. Inf.	Efetiva	21 anos ³¹	Readaptada- Projeto "Hora do Conto" e Revitalização da Biblioteca.
MÁRCIA	34	Mag. Ped. Esp. em Desenvolvimento e Aprendizagem	Efetiva	8 anos- 0 a 3	G 3 - 2 a 3 anos
ESTELA	50	Mag.Ped. Esp.	Efetiva	21 anos – Ed.	G 2- 1 a 2 anos

³⁰ Abreviaturas: Mag. – Magistério; Ped. – Pedagogia; Esp. - Especialização; Ed. Inf.- Educação Infantil

³¹ Esta professora não soube precisar em sua entrevista quantos anos exatamente atuou com crianças menores de três anos, mas salientou que foram muitos, talvez mais de 10 anos.

		Gestão Democrática		Inf. 3 anos – 0 a 3	
NÍVEA	28	Ped. Esp. Ensino Fundamental e Educação Infantil	Substituta	3 anos – 0 a 3	G 1- 4 meses a 1 ano

As professoras entrevistadas têm entre 28 e 55 anos. A mais nova de idade é também a que tem menos tempo de experiência na função (3 anos) e as três mais velhas (55, 50 e 49 anos, respectivamente) têm mais de 20 anos de profissão. Estas três (3) professoras mencionaram que estão próximas da aposentadoria, mas que querem continuar contribuindo com a Educação Infantil, mesmo que fora de sala. Citam a necessidade de “aperfeiçoamento na formação dos profissionais, investimento nos cursos de formação continuada e atualização dos conhecimentos” e acreditam que podem contribuir com toda sua experiência, por meio de grupo de estudos, palestras, e uma delas ainda comenta sobre seu desejo de ingressar em um curso de mestrado.

Todas trabalham 40 horas semanais (período integral) na mesma creche, sendo que 1 é contratada em caráter temporário; as demais prestaram concurso, foram contratadas, pertencendo ao quadro efetivo de profissionais da RME.

De acordo com as informações acima, constata-se que quatro professoras fizeram o curso de magistério em nível de Ensino médio. Uma das entrevistadas afirma que se matriculou no ensino médio depois de estar cursando a graduação, por sentir a necessidade de se aproximar da prática, uma vez que no curso superior, em sua opinião, isto não estava sendo proporcionado. A outra professora – que não fez magistério – iniciou a formação no curso de Pedagogia e, em seguida, a pós-graduação em Ensino fundamental e Educação infantil. As demais também continuaram a formação acadêmica cursando a Pedagogia e em seguida a pós-graduação com título de especialização em diversas áreas da educação, como psicologia da educação (1), gestão e administração escolar (1) e Educação Infantil (3).

Ainda no quadro número 3 é possível perceber que 2 professoras, que já atuam há mais de 10 anos com crianças menores de 3 anos, estão *readaptadas* em outras funções. Segundo os depoimentos, elas estão afastadas da sala exercendo outra função por motivos de saúde, um fato que é bastante comum entre as professoras que trabalham por muito tempo com crianças pequenininhas. Uma delas (Gorete, 49 anos) está readaptada na função de assessora dos grupos de 0 a 3 anos, entrando em sala quando necessário para suprir uma falta ou auxiliar em alguma atividade que demanda uma

terceira pessoa. E também auxilia nos assuntos administrativos e/ou pedagógicos da instituição, assessorando a direção e coordenação pedagógica.

A outra professora (Soraia, 55 anos) que está afastada da sala, criou o projeto “Hora do conto”. No depoimento informa que se preocupou com a revitalização da biblioteca da creche e propôs este trabalho em parceria com as professoras dos grupos da unidade. Ela recebe as crianças pelo menos uma vez por semana, conta histórias, seleciona alguns livros para que levem para casa e para a sala, cuida do espaço e prepara o ambiente para que fique mais prazeroso e atraente para as crianças, pois assim, segundo ela, “é mais fácil promover o contato com o mundo da leitura”.

As demais professoras estavam atuando em sala diretamente com as crianças, 2 delas há menos de 10 anos (Márcia, 34 anos e Nívea, 28 anos), sendo que toda a experiência de ambas foi com grupos de 0 a 3 anos de idade. A quinta professora (Estela, 50 anos) possui experiência de 21 anos na Educação Infantil e de apenas 3 nos grupos da faixa etária de 0 a 3 anos. Segundo ela, esta mudança ocorreu em função ao local de trabalho. Antes atuava em um Núcleo de Educação Infantil o qual atendia apenas crianças maiores de 3 anos, e como precisou mudar de instituição por questões pessoais, (de acesso, proximidade com sua residência) passou a atuar com crianças menores de 3 anos. Considerando que a Creche Beija-Flor também atende crianças entre 4 e 6 anos, quando perguntada porque não optou por esta faixa etária, respondeu que: “no primeiro ano não tive muita escolha, já que as vagas são sorteadas, mas que no segundo foi por opção, ou seja, desejei permanecer com um grupo de crianças de 1 a 2 anos, por considerar um desafio, por querer aprender mais sobre esta prática e principalmente por ter me apaixonado por este cantinho do universo da Educação Infantil que em 21 anos de experiência eu ainda não havia conhecido diretamente”.

Para compreender a trajetória profissional das professoras, nas entrevistas foi investigado o processo de construção pessoal e acadêmica, envolvendo sua escolha pela área da educação e ainda a formação inicial que realizaram. De maneira geral as professoras escolheram o curso de Pedagogia sem experiência ou mesmo noção do que as esperaria. Apenas uma das professoras tinha uma história familiar relacionada à docência. Outra afirmou que a escolha do curso deu-se mais pela facilidade de entrar na universidade do que pelo conhecimento proporcionado pelo curso.

Os depoimentos abaixo evidenciam que a opção efetivamente pela profissão deu-se ao longo do curso de formação inicial:

Quando eu entrei no magistério, tinham vários cursos, mas muitos virados para a física, e não era a minha praia, não tem! Daí uma amiga minha me disse que tinha um curso legal, que era o magistério. Aí comecei o curso e comecei a gostar, tu te envolve mesmo, tu começa a ter o conhecimento, aí eu me achei, acho que é bem isso. (Gorete, 30/10/08)

A formação e a prática começaram juntas. Quando eu comecei a fazer magistério em educação infantil na faculdade de educação. Eu passei no concurso para auxiliar de sala da prefeitura, no município, né em 86. Foi por vontade. Quando eu casei, eu estava fazendo o magistério. E aí eu desisti, engravidei em seguida, então eu desisti do magistério. Aí eu pensei, vou criar os meus filhos depois eu retorno. (Soraia, 30/10/08)

Eu comecei fazendo a Pedagogia e a nossa sala era uma sala que ninguém tinha trabalhado, tinha só uma menina que era professora da rede, o resto era tudo estudante. Aí eu resolvi, voltei pra fazer o magistério, eu e mais umas tantas da sala voltaram, só pra ter o estágio, porque no magistério tu tens o estágio. Eu fiz no Instituto e desde que tu entras já tem um estágio de um ano de observação e depois faz a regência. Aí eu pensei vou pelo menos eu vou ver como que é... Pra saber se gosta ou não, porque tu pensa: Ah, eu gosto de criança então eu vou fazer Pedagogia, mas é uma coisa bem diferente, não dá pra pensar assim, hoje eu sei disso, mas graças ao magistério que me deu essa base porque no curso de Pedagogia até o segundo ano nem se falava em criança. (Márcia, 30/10/08)

Na minha família tem muitas professoras, minha mãe, minhas tias, então eu tive uma certa influência, assim... Eu até tive outras opções, mas desde criança eu brincava de ser professora, eu dizia que queria dar aula, então eu acho que isso foi se construindo dentro de mim. (Estela, 07/11/08)

Eu prestei o vestibular para Pedagogia, por que era mais fácil de entrar. Não sabia se iria até o fim, mas queria entrar na Universidade Federal. No meio do curso tive algumas decepções, mas também tive algumas experiências que me fortaleceram e pude acreditar que ia dar certo. (Nívea, 07/11/08)

As professoras indicam a importância do curso de formação para sua definição profissional, seja o curso de magistério, em nível médio, como a graduação em Pedagogia. Mesmo sem conhecer a profissão, inicialmente, os anos de estudo foram orientando e consolidando sua escolha inicial e definindo sua permanência na docência.

O vocábulo Profissão - do latim *professione* - na língua portuguesa é definido como “ato ou efeito de professar; ato solene com que alguém se obriga a uma ordem religiosa; estado ou condição social; modo de vida; emprego; ofício; ocupação- [...]”³². A palavra ofício, originária do latim *officiu*, é definida como “dever; obrigação; trabalho; arte; papel; função; incumbência; encargo; ocupação...”. Já o termo ocupação – do latim *occupatio* – significa “ação de ocupar; ato de se apoderar de alguma coisa; domínio; posse; emprego; ofício; trabalho; emprego; modo de vida [...]”.

Nesta perspectiva, Valle (2003), constata que embora os significados destes termos na língua portuguesa sejam semelhantes, podemos observar que eles são socialmente utilizados de modos muito distintos.

Apesar dos significados entrecruzados, estes termos diferem segundo as expectativas sócio-profissionais dos contextos históricos. É provável que a palavra profissão, no Brasil, seja sinônimo de distinção social, pois está reservada a algumas ocupações e ofícios observados pela sociologia anglo-saxônica e francesa. (VALLE, 2003, p. 84-85)

A partir das contribuições da autora, é possível considerar que nem todas as profissões recebem a mesma valorização social. Assim, para compreender o modo como as professoras entrevistadas atribuem significados a sua atuação profissional, é importante considerar o processo histórico em que foi se constituindo a profissão docente no país.

Segundo Nóvoa (1999), a docência existe desde o século XVII na Europa e foi criada com a função de subsidiar a religiosos e leigos que a assumiam como uma ocupação secundária e não especializada. Segundo este autor “a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.” (grifo do autor) (NÓVOA, 1999, p. 15). Nóvoa aponta ainda que tal situação foi se modificando a medida que o Estado passa a intervir, provocando uma homogeneização, unificando e hierarquizando os grupos de profissionais e, ainda, caracterizando os professores como um “corpo profissional do Estado” e não mais como um “corpo profissional” definido por uma concepção própria de ensino que determinava sua função.

Em sua pesquisa de doutoramento intitulada: *Gênese e Expansão do Magistério Público na Província de Santa Catharina*, nos anos de 1836-1889 (2001), a professora

³² Segundo Dicionário Brasileiro Globo, 2003.

Fábia Liliã Luciano³³ contextualizou historicamente a profissionalização docente do século XIX na então província, de Santa Catarina. Segundo a pesquisadora, a instrução e a docência esboçaram os seus primeiros traços com o Decreto de 1830, que determinava a criação das primeiras escolas de ensino elementar, seguido da instalação da Assembléia, em 1834 e a oficialização do ensino, em 1836.

Os professores catarinenses, do início do século XIX, segundo a análise da autora, podem ser caracterizados, na sua maioria, como leigos que, quando muito, se destacavam na leitura e escrita. Esse quadro não poderia ser diferente, tendo em vista a ausência de uma Escola Normal. Diante dessa situação, o ensino secundário assumiu o papel de agência formadora, sobretudo, para os docentes primários.

A instrução secundária se resumia nas cadeiras isoladas, sendo que, em 1837, mais duas cadeiras foram criadas, podendo-se inferir a dificuldade quanto à presença de professores para ministrá-las. Tanto as cadeiras isoladas como os colégios secundários não se destinavam diretamente à formação, mas auxiliaram na difusão dos conhecimentos básicos para a instrução elementar. (LUCIANO, 2001)

Em 1880, por força de uma ação mais contundente por parte do governo e exigida pela sociedade civil, foi criado o curso normal. Portanto, de acordo com Luciano (2001), as políticas que regulamentaram a profissão naquele período, pautaram-se na formação docente e na criação de uma Escola de Curso Normal.

A formação para a docência esteve em discussão desde o surgimento do magistério, no ano de 1836, que iniciou sem o rigor profissional, aliado a falta de pessoas com preparação para o exercício docente, mas somente em 1876, foi criada no edifício Ateneu, uma instituição específica para a formação docente³⁴.

Para analisar o magistério catarinense, na última década do século XIX, Fábia Liliã Luciano tomou como referência à implantação do Curso Normal. Segundo ela, em 1843 foi criada a primeira Escola Normal, como um *meio de garantir um futuro melhor para a instrução primaria*. A Escola de Primeiras Letras da capital funcionou como uma instituição modelo.

As exigências da formação profissional para a docência, aliado ao rigor dos

³³ Prof^a. Dr^a. das Disciplinas de História da Educação e Metodologia da Pesquisa nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UNESC e UNISUL.

³⁴ Coleção de Leis da Província de *Santa Catharina* - Lei nº 807 de 20 de abril de 1876 – BPESC.

exames e os baixos salários, fizeram parte do ensino normal até o final do século XIX, constituindo um período muito instável e penoso para a carreira docente.

O pensamento que conduzia à criação da Escola Normal realçava sua importância no contexto geral da Instrução Pública Elementar. Entretanto, observou-se que seu efetivo funcionamento ocorreu apenas em 1883 e contou com reduzido número de alunos. Neste ano também, foram aprovadas as instruções provisórias para o Curso Normal, apresentando as diretrizes básicas para o seu funcionamento e determinando a duração, as disciplinas, a matrícula e os exames finais para obtenção do título de *normalista*.

A crença que para educar a população era necessário formar professores acentuou-se nos últimos anos da década de 1880, a ponto de parecer à solução de *todos* os problemas. Nesse sentido, as escolas normais foram indispensáveis no processo de formação docente, assim como os seminários para formar *bons sacerdotes* e os estabelecimentos militares para formar oficiais. Contudo, a falta de recursos, à distância das escolas e os *módicos salários*, aos professores, permearam a instrução e o magistério público até o ano de 1889. (LUCIANO, 2001)

Por volta dos anos 1920 e 1930, quando a organização do ensino sai do âmbito da Igreja e passa a ser dever do Estado, a atividade docente começa a ser vista como profissão, e o professor, como profissional da educação. Grande parte do ensino até então, era responsabilidade dos religiosos como parte de sua função na Igreja, ou seja, na maioria dos casos, era uma atividade não remunerada, atribuída como uma missão religiosa ou ainda uma atividade desenvolvida por mulheres das classes mais baixas, diante da necessidade de auxiliar nas despesas domésticas por meio de trabalho remunerado, mesmo que mal remunerado.

Apesar deste período marcar as primeiras transformações na profissão docente, principalmente no âmbito das modificações sociais, a relação do trabalho docente com a religião ainda perdurou por muito tempo. A educação de modo geral esteve atrelada a missões religiosas, a caridade, a instrução moral desde o tempo em que os jesuítas ensinavam aos índios. Uma das professoras menciona em sua entrevista que na época em que se formou no curso do magistério, década de 1980, as pessoas ainda relacionavam a profissão com a religião.

Quando comecei a cursar o magistério, algumas pessoas me perguntaram se eu queria ser freira, porque naquela época era a profissão das irmãs... elas eram quem davam aulas e criavam colégios e ainda ensinavam sobre a Igreja. (Soraia, 30/10/2008)

Além dos aspectos religiosos, a profissão docente, ao longo de sua trajetória, foi marcada pela predominância feminina, no interior dos cursos de formação, das escolas e das creches.

Werle; Dornelles; e outros (2001), discutem os Processos de “feminização” do magistério, não numa perspectiva quantitativa referida ao número de mulheres que ocupam funções docentes em escolas elementares, mas como uma forma de problematizar e compreender o magistério pelos processos a ele vinculados, conduzidos ou referidos às mulheres. As autoras abordam neste artigo, a “feminização” do magistério como processos de influência e construção que ocorrem em vários níveis – institucional-administrativo, político e subjetivo, focalizando especialmente os relacionados à formação inicial da professora.

Apresentam inicialmente a gênese da Escola Normal no Rio Grande do Sul, que teve seu início no ano de 1840, descrevendo sua vinculação com o assistencialismo, formulando hipóteses explicativas das rupturas ocorridas e situando a Escola Complementar como a nova forma assumida para a formação do magistério de primeiras letras. Discutem a possibilidade de um paradigma “feminizante” de administração escolar imprimir certa forma de “feminização” às práticas de formação do magistério de primeiras letras. Discutem, portanto, a “feminização” do magistério em dois níveis, na perspectiva das propostas políticas amplas e na perspectiva das construções institucionais.

As autoras concluem que a “feminização” do magistério de primeiras letras no Rio Grande do Sul se constituiu a partir de um conjunto de fatores. Os processos de formação inicial eram uma das faces desta “feminização” do magistério. Ao seu lado, os agentes da política educacional atuavam construindo discursos de sentido “feminizador” de modo a atrair mulheres e pagando-as diferenciadamente – para menos - em relação aos professores homens³⁵. Destacam o sentido de “domesticidade e maternagem” associadas a estas mulheres professoras para instituí-las neste espaço público.

³⁵ Sobre isto ver: WERLE, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, p. 187 – 200, jan./jun. 1996.

Nesta perspectiva, no próximo item abordaremos como essas questões mantêm-se presentes ainda hoje na discussão da profissão docente e dos processos de constituição profissional de professoras de crianças menores de três anos.

3.1 – “*SER MULHER E MÃE AJUDA NA HORA DE CUIDAR DE CRIANÇAS, MAS NÃO É TUDO!*”³⁶ – A QUESTÃO DE GÊNERO E A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Alguns estudos (ROSEMBERG, 1996; CERISARA, 1996; ÁVILA, 2002; SAYÃO, 2005 e outros) têm apontado que a docência na Educação Infantil é exercida predominantemente por mulheres. Por isso, para nos aprofundarmos no estudo sobre a constituição profissional das professoras de crianças pequenininhas é necessário entendermos como essa profissão foi se construindo ao longo de sua existência, relacionando, de maneira sucinta, a predominância das mulheres neste campo de trabalho como um aspecto que certamente marca essa construção.

A realidade do sistema de educacional brasileiro apresenta um quadro profissional significativamente feminino, apesar de que no Ensino Fundamental e Médio a presença dos homens quase se equivale a das mulheres. Sabemos que nem sempre foi assim, pois ainda no século XVII os sacerdotes e os religiosos eram quem se ocupavam dessa “missão”³⁷ e, portanto na maioria homens, e as profissões atribuídas às mulheres eram de baixa qualificação, baixa remuneração e menor prestígio social, e identificavam-se com as atividades domésticas.

Mas com o passar do tempo, a mulher foi conquistando seu espaço. Mesmo que tardiamente, as profissões intelectuais passam a serem exercidas também pelas mulheres. Sem dúvida, a relação com a maternidade, com o cuidado dos filhos e a hierarquização das profissões na sociedade, levaram a naturalização da mulher professora, principalmente na Educação Infantil.

Afirmar que a docência na Educação Infantil tem sido marcada pela presença naturalizada da mulher, significa admitir que a categoria gênero é uma dimensão fundamental na organização social que define a sociedade atual.

³⁶ Trecho extraído da entrevista com a professora Gorete (nome fictício) realizada no dia 30/10/08.

³⁷ Sobre isto ver: NÓVOA, 1999, p.15-40.

O Conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, existindo uma natureza recíproca entre gênero e sociedade, que se concretizam de maneiras particulares e situadas historicamente, pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1990, p. 16)

É por meio da Antropologia que a categoria gênero é incorporada mais intensamente nas discussões das Ciências Sociais e da Educação. Essa ciência que focaliza o comportamento humano nas diferentes culturas, segundo Sayão (2005), se constituiu como um campo no qual o estudo sobre as mulheres foi absorvido talvez com mais organicidade.

Sayão (2005), com o objetivo de estudar o trabalho docente de professores na Educação Infantil, considerando essa profissão como "tipicamente feminina", busca compreender como os homens se constituem como docentes nesta área. A autora entende as relações de gênero como "construção social pelas quais é possível compreender como a hierarquia, a diferença e o poder se moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades e nos espaços institucionais." (p. 15). Em sua pesquisa, ela verificou ainda que a concepção naturalizada de profissão "tipicamente feminina" precisa ser repensada, pois, segundo ela, pensar nas mulheres implica necessariamente pensar nas suas relações com os homens.

Scott (1990) salienta que, na perspectiva da história, nas décadas de 1970 e 1980 os estudos de gênero criaram um paradigma metodológico. Afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de homens e mulheres distintamente.

Cerisara (1996) ressalta que, além de uma categoria biológica e histórica, "o gênero é uma esfera social em que não há uma posição única, consensual e harmoniosa que represente a sociedade como um todo." (p. 44). A autora destaca ainda que enquanto categoria de análise, o gênero tem suas limitações e quase sempre precisa de outras categorias que auxiliem na explicação de uma realidade social, o que "faz dela uma categoria relacional." (p. 45).

Cerisara contribui ainda para entendermos a realidade da década de 1990 indicando, por meio de gráficos comparativos, que na RME de Florianópolis no ano de 1996, de acordo com os dados que coletou, 100% das professoras e 98% das auxiliares eram do sexo feminino. E que apenas um homem exercia a função de auxiliar de sala, representando 2% do total.

Mesmo tendo passado pouco mais de dez anos, essa realidade não se modificou muito. Na creche onde realizamos esta pesquisa no ano de 2008 não havia nenhum homem trabalhando como professor ou auxiliar e, segundo uma das entrevistadas, *“nesta creche sempre trabalhou mulheres, que eu saiba nunca tivemos um professor aqui, a não ser professor de Educação Física. E seria estranho né, não sei as crianças são pequenas, talvez as mães não gostassem muito.”* (Soraia, em 30/10/08).

De acordo com a entrevistada, o trabalho com as crianças pequenas requer funções, que para as famílias, “é melhor que sejam exercidas por mulheres”, como a troca de fraldas, o acompanhamento ao banheiro, os cuidados, carinho etc. Ela traduz a visão das famílias, como os pais e mães reagiriam ao saber que um homem é o professor de seu filho ou filha? Deixa claro que não é a sua opinião, apenas acredita que seria difícil explicar essa situação para as famílias. No entanto, ao ser questionada se um homem poderia exercer esse trabalho tanto quanto uma mulher, ela diz: *“Acredito que sim, talvez tivesse que investir mais ainda em cursos, estudar mais, por não ter muita experiência com crianças tão pequenas, mas acho que pode sim.”* (Soraia, em 30/10/08).

Outra professora entrevistada acredita que o trabalho poderia ser perfeitamente exercido por um homem, e diz:

Qualquer professor, que é um profissional, que tem objetivo, que saiba qual é a concepção de criança, de educação que tem claro tudo isso, pode ser tão bom professor quanto ser mãe ou não, ser mulher ou não. Tem tantas profissionais que são mães e mulheres e não acrescentam em nada. (Estela, 07/11/08)

Assim como a feminização na área da educação é uma marca na história educacional, principalmente na Educação Infantil, como já vimos anteriormente, a docência traz consigo outros elementos que a constituem como profissão. No item a seguir, trataremos essa questão, com objetivo de compreender um pouco mais estes elementos e como eles aparecem no cotidiano dos profissionais.

3.2- O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE

A discussão do conceito de “profissionalidade” é considerada, na atualidade, como um elemento fundamental para o processo educativo. Essa concepção traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento da profissão docente.

Pensar em “profissionalidade docente” implica, segundo Sacristán (1999), no seu debate em torno do “professorado” reconhecê-la como conjunto de comportamentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. O autor afirma que a definição do que é ser professor é instável, que está em constante elaboração e emergindo da especificidade da própria profissão e que deve ser compreendida de forma contextualizada, considerando o momento histórico, a realidade social em que o professor e o sistema escolar estão inseridos.

Apesar de estar atrelado às noções de profissão e de profissionalização, o termo “profissionalidade” reúne as capacidades, saberes, cultura, do profissional e está mais diretamente relacionado à pessoa, aos seus conhecimentos e à sua capacidade de utilizá-los na sua prática docente. A profissionalidade seria, portanto, a profissão em ação.

As professoras de crianças pequenininhas demonstram, por meio das entrevistas, que ao exercerem sua profissão deixam suas marcas, expõe seus conhecimentos e se utilizam da sua própria cultura colocando em prática sua profissionalidade. Ao perguntar para as professoras sobre o que faz com que queiram continuar na área da educação, nos deparamos com uma empolgação com o seu trabalho, um olhar de admiração pela própria profissão e uma segurança de que fizeram a escolha certa.

Por acreditar realmente no ser humano, e aqui é o espaço, eu amadureci, eu cresci muito eu acho que é aqui mesmo, sabe talvez a forma eu tenha mudado muito, porque não adianta tu impor nada, mas eu acho que a educação é... Essa relação com as famílias me agrada, de tu participar, de tu dá bom dia para um pai, acompanhar a vida dele, as coisas boas, que ele ganhou na loteria, mas também que ele perdeu o emprego, a relação humana, acho que tem a ver com meu temperamento, essa troca, o aprender mesmo, sai arrasada alguns dias, “meu Deus como é que eu não percebi...!” e é isso que me move, eu já fui convidada para outras coisas, sabe, máquina pra mim não é, eu gosto muito desse diálogo dessa conversa, de saber que tu mudou em alguma coisa alguém. Acho que é esse o clima da escola, tu vê o que avançou, o que voltou, a gente sentar no salão, é um ouvir o outro, é tu ver que o outro já percebeu, é tu

vê que ele não percebeu ainda, o que tu pode fazer. Então eu acho que esse movimento mesmo não tem, de acreditar na educação. (Gorete, 30/10/08)

Paixão pela profissão, pela educação. Fico muito triste quando vejo um professor não desempenhando sua função com o melhor que ele poderia dar de si. Tenho claro que o mundo está hoje do jeito que está é porque a educação não vai bem, porque eu tenho muita certeza que se a educação fosse melhor não teria essa violência que está aí. Se as mães ou as professoras contassem mais histórias, porque história vem cheia de conteúdo, de informação, de cultura e o patrimônio da humanidade é passado através da cultura e da contação de história. Se os pais, as escolas os profissionais da educação se preocuparem com a educação, também não adianta ir pra escola e não ter bons professores, ou ter bons professores e em casa os pais não dão continuidade... Então isso tem que fazer diferença na vida delas, porque educação é pra sempre. Os filhos são os que os pais e professores querem que eles sejam porque eles não nasceram sabendo. Ninguém dá o que não tem! a criança dá aquilo que tem, se eu freqüentei a escola e tive bons professores eu posso dar tudo de bom que eu aprendi. (Soraia, 30/10/08)

Acho que o principal é gostar, tu tens que gostar do que está fazendo. Não adianta querer ser professora porque é mais fácil, ou porque tem mais opção de trabalho. É muito complicado, tem gente que pensa só no salário e não se preocupa muito em desenvolver um bom trabalho. E no ano que vem vou tentar de novo esta faixa etária, pra continuar aprendendo... (Márcia, 30/10/08)

O que me move é o fato de ainda ter muita disposição. Até mais do que muitas professoras mais novas. A minha consciência política me ajuda a encarar a profissão como um compromisso com as crianças, com as famílias e com a sociedade. E tenho esperança que as pessoas enxerguem isso, porque formação não é só profissional é formação humana também. (Estela, 07/11/08)

O que me move é querer aprender mais. Você adquirindo habilidade, vai conhecendo o universo infantil. Eu sei que ainda não sei tudo, a única coisa que tenho certeza é que tenho vontade e energia para me dedicar e buscar novos conhecimento e uma prática de qualidade. (Nívea, 07/11/08)

A partir desses relatos, percebemos que as entrevistadas foram se constituindo como professoras de crianças pequenininhas, à medida que foram entendendo e ampliando suas práticas, foram se inserindo no universo da profissão, do cotidiano das instituições de EI, foram conhecendo as crianças e seu desenvolvimento e principalmente aprendendo com lidar com as dificuldades e percalços que encontraram no caminho.

Constatamos, a partir das entrevistas, que as professoras defendem a formação, que indicam que a mesma deve ser repensada e melhorada, mas o que as define professoras é realmente a ação que exercem, a sua profissionalidade incutida em todas as ações que sustentam o seu trabalho pedagógico.

Estudos recentes desenvolvidos sobre a formação e a profissionalização de professores (TARDIF: 2001: 2002; KRAMER: 1993: 2002; NÓVOA: 1999; CAVACO:1999; SACRISTÁN: 1999; ESTEVE: 1999; VALLE: 2003 e outros) vêm apontando a prática docente como lugar relevante de construção dos saberes, relacionando principalmente a formação e o exercício da profissão. Relação que provoca o professor a mobilizar os seus saberes profissionais, construídos e reconstruídos na sua prática, conhecendo-os, sistematizando-os e valorizando-os. Alguns desses autores buscam definir a docência enquanto categoria social e histórica, outros tentam compreender a sua função a partir de suas práticas, suas experiências e seus saberes.

Sabemos que a profissão docente está relacionada a vários aspectos: os relativos ao sistema de ensino, suas políticas e sua organização no cotidiano escolar; às concepções de educação existentes na sociedade; às realidades sociais e humanas nas quais os/as professores/as estão inseridos/as.

Para Tardif (2002), a profissão docente está amplamente relacionada às questões dos “saberes”, à sua história recente, à sua formação, ao contexto escolar e da sociedade como um todo. E os saberes estão relacionados com o contexto do trabalho aos elementos constitutivos do trabalho docente.

Para este autor, o saber docente é social por que é partilhado por todo um grupo de agentes. Os professores fazem parte de um sistema que os legitima como profissionais: a administração escolar, o sindicato, a universidade, o ministério e secretaria da Educação...

Tardif (2002) afirma que o saber docente é social porque os objetos do trabalho são sociais. O professor trabalha com sujeitos e em função de um projeto, ou seja,

ensinar e agir com outros seres humanos. Este saber é social por ser construído no contexto de uma “socialização profissional”, onde é incorporado, modificado, dinamizado em função dos momentos e das fases de uma carreira profissional, onde o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho. O saber docente é um processo em construção ao longo de uma vida profissional, na qual o professor conhece e domina seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele, constituindo, o que Tardif chama de “consciência prática”.

Para este autor, é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em relação com o que os professores são, fazem, pensam e dizem. Nas entrevistas realizadas com as professoras de crianças pequenininhas, algumas definem esses saberes de forma bem específica, se reportando as ações diretamente ligadas às crianças e suas especificidades relacionadas à idade, outras relacionam seus saberes ao tempo de profissão e outra por seus estudos e sua formação na área.

Para mim os conhecimentos que preciso ter para trabalhar com as crianças, tem que partir delas mesmas. Eu tenho que conhecer suas necessidades, do que elas precisam, seus interesses, tenho que conhecer as famílias, tenho que passar confiança para esta família... Tenho que ler sobre esta faixa etária, não posso trabalhar com crianças tão pequenas sem saber o que é uma fralda, é como trabalhar com a primeira série sem saber o que é o alfabeto (risos) (Gorete, 30/10/2008)

Bem... Eu acho que o que conta é o tempo de serviço. Não que quem está começando não faça um bom trabalho, mas é que com o tempo você vai se avaliando, vai aprendendo, vai vendo o que pode o que não pode, o que dá certo e o que não dá... Eu acho que hoje em dia eu consigo fazer o meu trabalho bem melhor do que quando comecei, há vinte anos atrás. O saber que eu tenho hoje foi sendo construído pela minha experiência e pela minha busca em aprender mais. (Estela, 7/11/2008)

Essa coisa de conhecimento é muito complicada definir, porque a gente nunca para de conhecer de ir atrás. Eu acho... que muito do que sei hoje, que me dá base para o meu trabalho veio sim da minha formação. Eu senti a necessidade de voltar e fazer o magistério, justamente por isso, para ter uma formação que me colocasse de frente com a realidade que iria encontrar na prática. Por isso acredito que minha formação, meus estudos e as disciplinas e os estágios que fiz me ensinaram muito e me ajudaram a construir meu saber. (Márcia, 30/10/2008)

Ao analisar estes trechos das entrevistas, percebemos que as professoras definem seus saberes, essencialmente pela sua prática, ou seja, consideram que as ações do cotidiano, como a relação com a criança e com sua própria prática é que definem o que devem ou não saber para serem professoras. Mesmo a profissional que considera sua formação inicial importante, relaciona esta com a prática e com a necessidade de estar perto da mesma para entender esta realidade que faz parte do seu trabalho docente.

Ao mesmo em tempo que no depoimento das professoras o saber está relacionado diretamente com o seu próprio trabalho, elas consideram que as dificuldades encontradas modificam a forma de trabalhar, pois para elas ao responder sobre as dificuldades que encontram na profissão, dizem que não adianta ser uma professora bem preparada se a profissional não tem apoio e base para desenvolver bem seu papel na sala de aula.

Temos muitas dificuldades sim... Eu acho que falta apoio da secretaria para investirmos na nossa formação, na nossa carreira, no nosso estudo. Falta valorização, salários melhores, tempo para planejarmos... E aí vai... Eu acho que isso interfere, mas não é motivo para não desempenharmos nosso papel, pois temos que ser profissionais acima de tudo. (Nívea, 07/11/2008)

A profissão de professora assim como muitas outras é um pouco desvalorizada, essa eu acho que é uma dificuldade que encontramos, principalmente nós da educação infantil. Para muita gente é muito fácil cuidar de criancinhas, como se fosse só isso que fazemos. Eu não me acho menos professora só por que limpo coco de criança, isso faz parte do meu trabalho... eu acho que o que falta é consciência política, sabe, as pessoas tomarem consciência do papel de cada um na sociedade, do papel da educação na vida de todos nós. (Estela, 07/11/2008)

Pra mim o que pega mais é o tempo. Além de trabalhar o dia inteiro na creche ainda trabalhamos mais em casa e nos finais de semana, se não conseguimos dar conta. É cansativo e muitas vezes não temos o reconhecimento. (Gorete, 30/10/2008)

As dificuldades apontadas pelas professoras em relação a sua profissão estão relacionadas às modificações apontadas por Esteve (1999), em seu artigo intitulado “Mudanças sociais e função docente”, no qual o autor aponta elementos de transformação no sistema escolar e na sociedade de modo geral, que afetam

diretamente o trabalho do professor. O autor menciona um processo histórico de aumento gradativo de exigências nas atividades e funções dos professores sem que tenham sido preparados para isso, nos cursos de formação inicial e acrescento ainda que nem dentro das próprias instituições, pois o fator tempo, como já foi mencionado pelas próprias professoras entrevistadas, é um fator relevante, que impossibilita as discussões, os estudos coletivos...

Contudo, é comum vermos a atividade da docência ser reduzida à sala de aula, quando sabemos que suas tarefas extrapolam o tempo em que estão na instituição. Para Sacristán (1999), é necessário superar a concepção de que a sala de aula é o espaço proeminente do exercício da profissão, pois para ele o individualismo dos professores e suas atividades realizadas nesse âmbito são menos suscetíveis à mudança.

Na creche pesquisada, as professoras entrevistadas, mencionaram tentativas em formar grupos de estudos para discutir temas relacionados a educação da infância e principalmente sobre a educação das crianças menores de três anos, pois segundo elas este tema é ainda bastante carente de discussões se de pessoas que dão palestras, cursos, etc. No entanto, a medida que o ano letivo vai passando as atribuições aumentam em todas as instâncias, secretaria, coordenação, na sala de aula e desse modo as pessoas vão dando prioridade a outras funções para que o trabalho na instituição não seja prejudicado, enfraquecendo assim as discussões e a continuidade nos estudos em grupo. Mas essa ideia de estudar em grupo é considerada por todas as professoras entrevistadas, como um elemento fundamental para que possam realizar trocas de experiência, discutir os temas que refletem na prática de cada uma, conhecerem ainda mais as necessidades das crianças e principalmente desenvolver de forma mais intensa seu trabalho numa instituição de caráter coletivo

De acordo com Tardif, definir os Saberes do/a professor/a implica em entender o que constitui o seu trabalho. E defende ainda que é necessário definir este Saber, investigar de onde ele vem, como se organiza, a que está atrelado, quais as influências que sofre... Além dos saberes da prática, destacados pelas professoras, é fundamental compreendermos qual o papel e a importância dos saberes docentes que marcam o trabalho educativo dentro da escola, como os conhecimentos científicos, os conhecimentos culturais, os conhecimentos que compõem os currículos escolares, e relacioná-los com as mudanças na sociedade.

Sandra Azzi (1999) chama o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua prática de “saber pedagógico” e caracteriza o “trabalho docente” pelo processo da prática docente que é a expressão do saber pedagógico e ao mesmo tempo a fonte de seu desenvolvimento. Para construir o conceito de “trabalho docente na escola pública capitalista” a autora parte de três pressupostos:

- O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;
- A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente). (AZZI, 1999, p. 38)

A autora analisa o trabalho docente enquanto categoria geral – o trabalho- e em sua especificidade – a docência. E aponta ainda que no bojo do capitalismo, o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se historicamente, configurando diferentes imagens, concepções e significados que marcam seu processo de profissionalização.

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. A análise da prática docente teve como referência a evolução histórica da docência, o conceito de cotidiano e o significado que este tem para o desenvolvimento ou alienação do homem. (AZZI, 1999, p. 39)

Na perspectiva da análise de Azzi, ao exercer a docência, o professor está exercendo seu trabalho, se objetivando e participando da construção do processo educacional o que o leva a construir o seu próprio processo profissional.

Se considerarmos que o professor ao exercer seu trabalho numa instituição historicamente construída – escola- onde coloca os seus *saberes em prática*, e que estes saberes (adquiridos nos cursos de formação, no cotidiano escolar e na sala de aula, nas suas experiências profissionais e pessoais, pelos conhecimentos científicos...) fundamentam ao mesmo tempo em que emergem desta prática, estamos admitindo que a docência é uma prática social.

Oliveira-Formozinho (2002) também aborda o conceito de profissionalidade para explicar a “profissionalidade docente das educadoras de infância”. Para a autora o

desenvolvimento profissional da professora de criança pequena reflete o seu “tipo de profissionalidade”, e ressalta, ainda, que esta se caracteriza pela especificidade do trabalho das educadoras de infância. Ela define este termo, relacionando-o “à ação profissional integrada que a educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” (p. 43).

Esta perspectiva nos ajuda a compreender como as professoras entrevistadas nesta pesquisa entendem o seu trabalho, a ação, ou a profissionalidade da ação, que exercem no cotidiano junto às crianças. Para tanto, a seguir abordaremos a profissionalidade das professoras pequenininhas, elencando as especificidades desta prática e o que as professoras dizem sobre seu trabalho junto às crianças, as famílias e a creche.

4. CONSTITUINDO-SE PROFESSORA: A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENINHAS

Quando falamos em ser professora ou professor, estamos falando de uma profissão e consequentemente de um/a profissional. Para entender os processos de constituição das professoras de crianças pequeninhas se faz necessário conhecer os aspectos determinantes no seu trabalho e no que implica o exercício dessa profissão. Para isso, no presente capítulo, buscamos compreender estes processos a partir do conceito de profissionalidade, introduzido anteriormente, relacionando-o aos estudos recentes da Educação Infantil. As categorias exploradas nas entrevistas com as professoras foram: a relação que estabelecem com as crianças, a compreensão que tem do binômio educação e cuidado e, ainda, como compreendem a formação e a relação com o conhecimento.

Um primeiro aspecto a ser considerado é a escolha dessas professoras pelas turmas de crianças de 0 a 3 anos. As professoras relataram em suas entrevistas como acontecia a escolha das turmas no início do ano letivo na creche em que trabalhavam. Segundo elas, as turmas eram escolhidas por meio de um sorteio do qual faziam parte as professoras interessadas pelos grupos. Elas demonstram que, apesar de não haver muito interesse de suas colegas em trabalhar com os grupos da faixa etária entre 0 e 3 anos, elas optaram por escolha própria, com exceção da professora substituta que, quando chegou à unidade, assumiu o grupo que restava. Elas afirmam que possuem afinidades com esta faixa etária, que se identificam e gostam de trabalhar com as crianças pequeninhas. Como já observamos no quadro número 3, no capítulo anterior, as professoras efetivas possuem alguns anos de experiência e, com exceção de uma, sempre trabalharam com esta faixa etária. A professora substituta tem pouco tempo de caminhada, mas os três anos que atuou na RME foram com grupos de crianças pequeninhas.

Ao serem questionadas sobre o que motivou a escolha por essa faixa etária, os depoimentos das professoras demonstram motivos diversos, mas um aspecto comum: a relação de afeto e cuidado que estabelecem com as crianças e com as famílias:

O que motiva... Todas essas coisas que eu já falei e também porque eu me privilegio. Essa criança passa por mim e eu a acompanho, eu não repito a turma, porque todo ano são

crianças novas, só que eu tenho o privilégio de vê-los crescer.
(Gorete, 30/10/08)

A criança aprende, leva pra casa, fala pros pais, eu acabava fazendo um trabalho com a família toda na realidade, porque quando a gente educa a criança a gente também está educando a família. Eu sempre gostei muito de fazer o meu trabalho assim bem feito, de cuidar muito bem da criança, de educar muito bem, dedicar muito tempo. (Soraia, 30/10/08)

Eu gosto dessa faixa etária porque é uma idade que tu brinca com eles, não que com os outros tu não brinca, mas são bem carinhosos, são mais bebês que tem que ter todo aquele cuidado, tem que ir no banheiro junto, ensinar a limpar, eles comem sozinhos, mas tu tens que estar junto com eles, esse lado de mais cuidado, eu acho... eles tem certa autonomia, mas depende ainda do adulto, eu gosto desse lado, eu gosto de me jogar no chão com eles, aí eles pulam em cima aí tu brinca é, sei lá, eu gosto mais.(Márcia,30/10/08)

Eu sempre trabalhei com os maiores. Faz três anos que estou com a turma de 1 a 2anos. Eles são demais, me apaixonei... no começo foi difícil, principalmente porque trabalhava em NEI e é diferente de creche, mas hoje tiro de letra e confesso que gosto muito do que faço. (Estela, 07/11/08)

O cotidiano junto às crianças numa creche caracteriza-se por um conjunto de situações que marcam o desenvolvimento delas. Estar atenta a esse processo, compreender as diferentes situações vividas pelas crianças e propor pequenos desafios que promovam aprendizagens são aspectos destacados pelas professoras. Por meio de “leituras” sobre o comportamento, as necessidades, os interesses, as professoras vão traçando seus objetivos e tecendo a teia na qual eles se desenrolarão.

De fora as pessoas não percebem, parece que tu faz todo dia a mesma coisa, mas eu percebo a cada detalhe, se ele consegue se esticar para pegar o objeto que ele quer, quando ele faz a birra quando quer comer primeiro, tu vai percebendo tudo que tu propõe pra ele, né, quando tu leva ele na areia a primeira vez que ele come a areia e depois tu vai estabelecendo. Eu não sei, pra mim é tão visível, eu só não consigo sistematizar, mas pra mim é tão visível, não tem. (Gorete, 30/10/08)

Como já afirmou Tristão (2004) ser professora de crianças pequenininhas é ter uma profissão marcada pela sutileza, por ações consideradas muitas vezes invisíveis e banais, mas que com certeza evidenciam o caráter humanizador da profissão. Nas entrevistas realizadas com as professoras este aspecto se revelou em suas falas:

A professora precisa conhecer o desenvolvimento desta faixa etária que ela está trabalhando, não dá para trabalhar sem conhecer a especificidade daquela turma, tem que estar atenta a todos os movimentos deles, até porque tem algumas crianças que vão mais além outras não, de repente umas têm que estar trabalhando mais... Às vezes até procurar parcerias, pode ter crianças que precisam de um auxílio e serem encaminhadas para psicóloga, fono, então a professora precisa estar atenta. (Soraia, 30/10/08)

Tu precisa conversar muito com a família, pesquisar sobre a criança, principalmente com os bebês, porque eles não falam, muitas vezes nem dão pistas. Fui conversar com uma mãe e descobri que o filho dela em casa nunca ia pro chão por causa do piso, então entendi porque não engatinhava ainda...! (Nívea, 07/11/08)

É interessante perceber que, mesmo que as professoras destaquem a importância do saber adquirido na experiência profissional, como vimos no capítulo anterior, há o reconhecimento de que existe um conhecimento teórico necessário que embasa sua atuação. Elas identificam o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil como esse conhecimento necessário. A ideia de desenvolvimento, neste caso, não é compreendida com base em uma perspectiva maturacionista pelas professoras, já que demonstram que sua ação é fundamental para orientar esse processo de desenvolvimento, como vimos no depoimento acima.

Por ter este caráter humanizador, ou seja, por agir sobre o processo de formação humana no sentido amplo, desde tenra idade, mesmo que muitas vezes de maneira sutil, pressupõe-se que o papel das professoras de crianças pequenas não seja facilmente definido, mas que à medida que estabelecemos relações entre o seu trabalho com o contexto em que vivem e desenvolvem sua função, conseguimos traçar um perfil mais condizente, apesar de amplo.

Outro aspecto que se revelou nas entrevistas e que marcou a definição de sua atuação junto à educação das crianças é a “amplitude” que envolve sua atuação, ou seja, é uma profissão que abrange tudo e, ao mesmo tempo, lida com especificidades.

Tu tens que gostar de todos e ter uma meta. Saber o que tu pode oferecer a ele o que ele pode te responder. Acrescido de todo o social de tudo que está aí fora, um pouco de tudo pra ti cativar essa gente né. Nossa eu acho que é tudo, é suporte emocional, tu passa valores, tu passa tudo pra eles e pra família também. (Gorete, 30/10/08)

O meu papel é fundamental para estas crianças, porque elas chegam aqui às sete horas da manhã. Ninguém está aqui fazendo favor, eu tenho salário, isso aqui é o meu trabalho, tenho que fazer o melhor.[...] A infância é uma fase muito importante e tu não pode deixar de fazer com que seja uma coisa muito prazerosa.[...] (Estela, 07/11/08)

O meu trabalho é fundamental, pois não é concebível uma escola sem um professor ou professora. (Soraia, 30/10/08)

Do ponto de vista da valorização pessoal, constata-se que as professoras reconhecem a importância de seu trabalho e não colocam em questão a importância de sua atuação para a formação humana das crianças pequeninhas. No entanto, na ambiência social o trabalho na creche ainda é visto como inferior social e culturalmente ao trabalho da escola e outras instituições de Educação Infantil. Como já vimos no primeiro capítulo, isto se deve a história que envolve a profissão, porque e para quem foi criada, bem como a história da formação dos profissionais que atuavam nelas.

Em sua pesquisa, Cota (2007) buscou identificar possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creches considerando, de acordo com Dubar (1998, p.7), que a função exercida por elas no interior das creches é reconhecida como “ocupação assalariada comum (como os operários e empregados)”. A autora constatou que se, por um lado, essas profissionais se afirmam como professoras da educação infantil, por outro, há uma consciência de que o lugar que ocupam está aquém da docência: ser professora da educação infantil e ser professora de creche não parece a mesma coisa. Em outras palavras, não se consideram, na verdade, como profissionais da educação infantil.

No texto a autora refere-se às mulheres investigadas como trabalhadoras de creche,

Na verdade, o que verifiquei foi que não é o nível de ensino que determina a condição de trabalho, mas é o espaço da creche que impõe essa condição. O que quero dizer é que, mesmo trabalhando com crianças de cinco anos, elas se reconhecem como professoras de creche e não da educação infantil, como se fossem duas funções bem distintas, ou seja, quando atuam com crianças da pré-escola, identificam-se como professoras de creche, porque atuam no espaço da creche, seja no berçário, seja com crianças de quatro, cinco ou seis anos. (COTA, p. 91)

Este dado que aparece na pesquisa citada, não corresponde ao que foi possível concluir com as entrevistas das professoras da Creche Beija-Flor, pois mesmo trabalhando em um espaço educativo que é denominado creche, elas se autodenominam professoras de Educação Infantil e não vêem distinção entre elas e as profissionais que atuam nos NEIs, por exemplo. Ao serem questionadas sobre isto, elas respondem:

Não...! Existem especificidades, não que seja diferente, mas cada especificidade tu vai ampliar mais. Por que a criança maior talvez já venha com algumas coisas que talvez a transformação demore mais. E o pequeninho não, tu está dando, né, eu vejo coisas que estão acontecendo, puxa que bacana, foi lá no berçário que ela começou... (Gorete, 30/10/08)

Eu creio que não, a professora é a mesma, né?! é uma questão de opção mesmo, de afinidade com a turma, com a idade... O educar e cuidar é em toda a faixa etária, não é porque a criança tem 4 ou 5 anos, que tu não vai cuidar e educar junto, é integrado, né, desde o berçário. (Soraia, 30/10/08)

Não sei... Acho que não tem diferença. Acho que os cuidados na verdade, porque os maiores já vão ao banheiro sozinho, fazem a higiene sozinhos, claro que tu tá sempre de olho, mas... Acho que só por esse lado, porque quanto à educação, é igual. Existem professores e professoras..., mas dentro da profissão todos estão no mesmo nível, sem discriminação, pelo menos é o que eu vejo na Rede. (Márcia, 30/10/08)

Eu acho que a única diferença é a idade das crianças (risos)... É porque ser professora é ser professora, não importa de quem! Claro que tem especificidades, mesmo quando tu trabalha com grupos da mesma idade, as crianças são diferentes. Mas eu me

sinto professora do mesmo jeito e vou exercer a minha função do mesmo jeito, respeitando as crianças. Senão, no meu caso que sou substituta, num ano eu seria professora por estar num NEI e no outro não porque estiou na creche? Não dá, né, eu sou professora e pronto! (Nívea, 07/11/08)

Pra mim não. Pra mim é igual, a mesma função de zero a três e quatro a seis, a função de educar e cuidar. O que tem que ficar claro é o ser profissional. Por que hoje está muito confuso, porque parece que todo mundo é professor, e a gente sabe que não é assim, tem que estudar, tem que entender sua profissão, tem que se constituir e nesse aspecto todas somos iguais. (Estela, 07/10/08)

Estes trechos extraídos das entrevistas com as professoras evidenciam que todas consideram não tem diferenças entre ser professora de crianças menores ou maiores de três anos, e sim especificidades, ou seja, de certa forma definem-se como professoras pelo trabalho com a Educação Infantil, e não pelo nível ou área de atuação. E ainda caracterizam sua profissionalidade, pela especificidade de cada faixa etária, pelas características das crianças e turmas, considerando a educação e o cuidado como elementos fundamentais no trabalho com crianças de zero a seis.

A especificidade do trabalho marca a profissionalidade docente das professoras de crianças pequenas. Ser professora numa instituição de Educação Infantil certamente não é mesma coisa que ser professora numa escola de Ensino fundamental. Não que uma função seja mais ou menos importante que a outra, mas são distintas e a fala das professoras deixa isso claro.

Talvez um aspecto que esteja por detrás da fala dessas professoras é o fato de trabalharem em uma instituição que possui várias turmas de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Neste caso, elas não se sentem isoladas na instituição e conseguem se reconhecer socialmente como grupo que ocupa um lugar importante na creche, apesar de afirmarem que o trabalho na Educação Infantil muitas vezes se torna invisível, principalmente com crianças bem pequeninhas.

A única coisa que me incomoda é a maneira que as pessoas te cobram, porque o trabalho com os bebês não é tão visível, quanto com as crianças maiores, porque não dá pra colocar na parede, não dá pra ver muitas vezes. Porque tá no desenvolvimento, no engatinhar, no andar, no aprender a falar,

nas cantigas que cantamos, nas histórias que contamos... E isso as pessoas que não estão ali com a gente, não conseguem ver. (Nívea, 07/11/08)

A sutileza do trabalho com crianças menores de três anos fica evidente no discurso de quem protagoniza diariamente ações que são consideradas fáceis, corriqueiras, sem importância, isso quando são observadas, pois muitas vezes passam despercebidas, são naturalizadas no interior das instituições como se não fossem fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenininhas e não necessitassem de um olhar cuidadoso, de uma mediação para que cada etapa vencida pela criança faça parte do seu processo de constituição como ser humano.

Às vezes tem gente que fala, 'ah... Professora de educação infantil? Que bom... É só brincar... Mas eu não me sinto menos professora só porque trabalho com educação infantil porque a brincadeira faz parte do meu trabalho apesar de não ser a única coisa como algumas pessoas pensem, até o meu marido, quando eu chego em casa eu falo que estou cansada ele diz, mas porque? Ficasse o dia inteiro brincando! . (Márcia, 30/10/08)

Eu acho que o trocar a fralda não é só o cuidar, é educar também porque tu tens que fazer a diferença, tu tens que trocar a fralda conversando com a criança, limpar bem limpinho, fazendo a criança rir, fazendo cosquinha, falando o que tu está fazendo, uma série de coisas, acho que isso vai fazer a diferença, é diferente de chegar e fazer aquilo mecanicamente. E tem que fazer com prazer, para a criança sentir prazer também né? Acho que isso a gente sempre procurou fazer. Está bem claro que o cuidar e o educar caminham juntos, não tem como diferenciar a educação infantil, desde o berçário até os seis anos. (Soraia, 30/10/08)

A brincadeira, as cantigas, a troca de fraldas, a hora da alimentação e outras ações da rotina diária, revelam mais do que momentos de necessidade da criança, revelam seu processo de desenvolvimento, revelam o olhar da professora para este processo e o seu trabalho em relação a ele, ou seja, expressam procedimentos importantes, sob a mediação das professoras, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Revelam o comprometimento com a profissão e com os elementos que a constitui. Assim como revelam que existem diferenças entre professores das várias áreas, maneiras diferentes de abordar os conteúdos e construir o

conhecimento, modos de atuação que se diferem por suas especificidades. O que não quer dizer que uma profissional seja mais ou menos professora do que outra, de acordo com sua área de atuação, mas o que a determina como professora são as marcas do seu trabalho, é a profissionalidade que está presente na sua prática e os conhecimentos apropriados no seu processo de formação.

Nos itens a seguir vamos detalhar como as professoras se manifestam sobre as especificidades que reconheçam em seu trabalho com crianças pequenininhas.

4.1- A RELAÇÃO COM A CRIANÇA E COM A FAMÍLIA

Pressupõe-se que num espaço educativo, diferente do espaço familiar, desde muito cedo as crianças estabeleçam interações, ampliem repertórios de significados e construam conhecimentos. O ambiente, as pessoas, os objetos, as circunstâncias, fazem com que estejamos o tempo todo nos relacionando, de uma forma ou de outra. Trata-se de interação social, “um processo que se dá a partir e através de indivíduos com modos historicamente determinados de agir, pensar e sentir” (MACHADO, 1999, p. 88).

Esta visão, que está sustentada na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, teoria pensada principalmente por Vygotsky, revela que o desenvolvimento da criança, sua construção como sujeito, como ser social, acontece em ambientes constituídos historicamente, imersos em uma cultura também historicamente estabelecida, da qual a criança se apropria e re-significa.

A Psicologia histórico-cultural considera que as funções psicológicas superiores desenvolvidas pela humanidade foram sendo constituídas na apropriação da experiência histórico-social partilhada entre os homens, mediadas pelo trabalho. No desenvolvimento individual essa experiência também se repete, ocorrendo por meio de mediações que se estabelecem entre o indivíduo e seus parceiros sociais. Para Vygotsky, desde que nascemos fazemos parte de uma história e de uma cultura e, à medida que este processo de interação social se estabelece, esta história e cultura vão sendo apropriadas e internalizadas por cada um de nós. O autor considera, então, que a dimensão social constitui um aspecto fundamental ao nosso desenvolvimento, uma vez que este se dá na relação com o outro.

A forma com que as professoras entrevistadas conseguem descrever e explicar esta relação é pela importância que atribuem aos aspectos afetivos. Todas elas

consideram que o afeto e a confiança são elementos fundamentais no trabalho com a criança pequena e principalmente com as menores de três anos, que são mais dependentes, geralmente são muito ligadas a mãe ou a outra pessoa da família. Para que as professoras possam se aproximar, interagir, realizar o seu trabalho, segundo elas, é necessário ter um vínculo afetivo que beneficie isto.

Tu tens que ter o afetivo muito aflorado, muito aflorado, forte mesmo, porque tanto tu recebes crianças dentro do ideal, como tu recebes crianças muito fora do ideal na questão de higiene, de limpeza, de valores, de tudo, então o afetivo tem que ser aflorado para poder se aproximar, conquistar esta criança, pra ela te deixar tocar nela, fazer um carinho, trocar uma fralda, essas coisas... (Gorete, 30/10/08)

[...] A afetividade é uma coisa que tem que estar muito forte. Tu tem que ser afetiva com as crianças, com as parceiras de trabalho, porque isso passa para a criança e também com a família. As mães têm que confiar muito em mim, porque fico aqui oito horas com os filhos delas. (Estela, 07/11/08)

Não dá para se preocupar só com a questão do conteúdo, do cognitivo, do social e esquecer a questão do afetivo e a questão de higiene. Pra que o meu trabalho seja completo eu tenho que me dedicar a ele, e pra isso eu tenho que não só aprender as “teorias científicas”, né, mas as “teorias do afeto e da conquista” também... (Soraia, 30/10/08)

Nos depoimentos acima, percebe-se que o afeto é considerado um elemento fundamental, não apenas na relação que estabelecem com as crianças, mas no processo de educação delas. As entrevistadas defendem que as “teorias do afeto” são tão importantes na sua constituição profissional quanto as “teorias científicas”. No entanto, percebe-se que as entrevistadas estabelecem uma separação entre as “teorias do afeto” e as “teorias científicas”. Vale a pena refletir sobre esta contraposição: ao mesmo tempo em que as profissionais reconhecem que o seu trabalho é importante, pois atuam na esfera de formação ampla das crianças, o que envolve um conhecimento específico sobre como essa criança se desenvolve, elas não conseguem sistematizar teoricamente tal conhecimento. Assim, é a experiência profissional acumulada nos anos de trabalho que as fazem perceber especialmente a importância de não desvincular o afeto do

processo de educação, ou como dizem, dos aspectos cognitivos e sociais. Isto corrobora a ideia constatada no capítulo anterior da importância atribuída pelas professoras às experiências e saberes da prática.

O fato de serem profissionais que cursaram especialização na área pode ser um dos aspectos que lhes permitem ter um olhar mais acurado sobre a prática profissional, distanciando-se de uma visão mais próxima do senso comum, como constatado por muitas pesquisas sobre o trabalho com essa faixa etária. Mesmo assim, entretanto, encontram dificuldades de integrar as diferentes teorias que devem fundamentar sua ação profissional. Cabe questionar até que ponto a formação recebida deu-lhe condições e instrumentos teóricos para superar a dicotomização percebida entre “teorias do afeto” e “teorias científicas”.

Um dos teóricos que permite essa superação é Henri Wallon. Os estudos do francês Henri Wallon, em meados de 1930, compartilham dos fundamentos teóricos que embasaram a perspectiva teórica desenvolvida por Vygotsky. Para Wallon, a gênese da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, "o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (Dantas, 1990). Wallon defende a teoria da “psicogênese da pessoa completa”, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento.³⁸ Para ele o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como “geneticamente social” e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio.

Tendo por objeto a psicogênese da pessoa completa, a teoria walloniana, se utilizada como instrumento para a reflexão pedagógica, suscita uma prática que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis. (GALVÃO, 1995, p. 97)

Segundo Galvão (1995), Wallon propõe que nos três primeiros anos de vida, a afetividade orienta as interações da criança. Enfatiza o papel da emoção no desenvolvimento humano, pois, toda interação da criança com as pessoas que cuidam dela desde o nascimento, o que inclui as professoras, é realizada por meio das emoções e do seu próprio corpo. Entender esse aspecto como fundamental na relação com a criança pequena, mesmo sem uma sistematização adequada, permite que as professoras valorizem sua atuação e trabalho com essa faixa etária.

³⁸ Sobre isto ver: GALVÃO, 1995.

A criança pequena, apesar de ser dependente do adulto em muitos sentidos, é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde que nasce. Para apropriar-se e dar novos significados à cultura, ao meio, aos objetos, é fundamental que a criança esteja inserida em um ambiente que lhe proporcione diversidade qualificada de parceiros e experiências, sobretudo sob a mediação do outro mais experiente, enriquecendo assim suas interações. A contribuição de parceiros mais experientes nos processos de interação, sejam adultos ou crianças maiores, caracteriza-os como processos de mediação, de ensino e aprendizagem- ensino compreendido como o ato de levar a criança a se apropriar de cultura que a cerca.

Ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura, que se caracterizam como elementos importantes na construção de seu desenvolvimento. Ao longo desta construção se entrelaçam: as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, no âmbito das instituições educativas e no âmbito familiar.

Mas, este processo não deve ser visto como um determinismo histórico e cultural onde, passivamente, a criança se apropria de determinados comportamentos para reproduzi-los, posteriormente. Segundo a teoria de Vigotsky, ela participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem.

Em seus estudos, mais precisamente na obra *Pensamento e Linguagem* (original de 1934 e traduzido no Brasil em 1988) Vigotsky ressalta a importância da linguagem como instrumento de pensamento, afirmando que a função planejadora da fala introduz mudanças qualitativas na forma de cognição da criança, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos... Para Vigotsky, a linguagem é fundamental para a estrutura do pensamento, e para a construção de conhecimentos. A linguagem, em seu sentido amplo, é considerada por este autor como um instrumento, pois ela atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores.

Nesta perspectiva, pensamos a linguagem como uma peça chave na interação adulto/criança, professora/aluno, mesmo quando se trata de crianças pequenininhas. As professoras que atuam com crianças pequenininhas não lhes proporcionam apenas cuidados físicos, mas lhe apresentam uma gama de representações sociais (imagens, ideias, expectativas) que as introduzem no mundo da cultura.

Nas entrevistas com as professoras, em trechos já citados anteriormente, ficou explícito o quanto a afetividade faz parte do cotidiano junto às crianças pequenininhas. As professoras admitem que o cognitivo, isoladamente, não revela toda a especificidade da Educação Infantil e que o afetivo deve estar presente para que se garanta a qualidade do trabalho. Sendo assim, podemos admitir que, para as professoras entrevistadas, a relação de afeto que estabelecem desde as primeiras aproximações das crianças, se expressa na linguagem, da qual se utilizam para estabelecer os primeiros contatos, realizar as ações de higiene, bem como todas as ações que constituem sua função no processo de desenvolvimento das crianças. Aos poucos as crianças vão construindo significados, conhecimentos, valores, num diálogo consigo próprias, com o outro e com o mundo, organizando o pensamento por meio das diferentes linguagens.

Esse processo, segundo elas, também acontece com as famílias, pois esta relação é outro aspecto considerado relevante pelas professoras na sua atuação na creche. A dependência das crianças, o fato de serem pequenas e estarem em desenvolvimento, preocupa os pais que precisam deixar seus filhos numa instituição coletiva, principalmente em período integral, como é o caso da creche. As famílias querem saber o que aconteceu durante o dia, querem participar de alguma forma desse tempo que ficam afastados dos filhos. E para as professoras esse é um vínculo que se faz necessário para o trabalho com as crianças fluir.

Ah, acho que é fundamental. A gente está sempre mediando, ajudando a construir regras, a conversar com o amiguinho. Afinal eles ficam aqui o dia inteiro, às vezes chegam em casa e nem vêem os pais, porque quando eles chegam as crianças já estão dormindo, então é fundamental nosso trabalho, nossa intervenção, nossa mediação, para essas crianças. e para isso precisamos garantir uma boa relação com as famílias, elas têm que confiar inteiramente na gente, senão não tem nem condições de fazer um bom trabalho. (Márcia, 30/10/08)

Esse trabalho tem muito a ver com a família, a parceria né. [...] Então a cada reunião, eu estabeleço assim, uma das dinâmicas que eu gosto muito de fazer na primeira reunião é pedir para eles desenharem o que esse filho representa para eles. Eu estabeleço essa coisa que eu não estou aqui pra condenar, que esse filho já está no mundo, então qual é a importância, é a mesma importância pra mim, por que ele é o meu objeto de trabalho. Eu tento relacionar assim que eu gosto tanto quanto

eles, a gente ama né, infelizmente tu começa a se envolver, e tu gostas mesmo das crianças. (Gorete, 30/10/08)

De acordo com as entrevistadas, a confiança e a parceria da família deve integrar o trabalho. Apesar de admitirem que no cotidiano é difícil conciliar as conversas e o diálogo com os responsáveis pelas crianças com os horários de trabalho e que, muitas vezes, gostariam de um espaço maior para consolidar esta parceria, ainda consideram importante que, na medida do possível, as famílias entendam o que está acontecendo com a criança dentro do espaço educativo e acompanhem seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da parceria com as famílias, também constata as dificuldades. Elas indicam que o trabalho delas está intimamente ligado com a relação creche/família, que esta relação sustenta as ações com as crianças por uma série de questões, começando pela idade das crianças, por sua dependência. Por isso, consideram importante manter contato com os responsáveis pelas crianças, saber o que acontece enquanto elas não estão na creche, socializar as vivências da criança no período em que estão na instituição, enfim, tudo isso, segundo elas, acaba sendo difícil em função dos horários. Muitas vezes as crianças chegam à creche no momento em que a professora não está e o contato com a família não acontece. Uma das professoras chega a indicar que esse problema poderia ser resolvido se tivessem garantido um tempo para conversar com as famílias no seu horário de trabalho, mas em seguida completa: “aí mais uma vez iríamos nos debater com a questão da falta de profissionais”.

Eu sei que é difícil, porque às vezes não encontro as mães, elas chegam num horário que não estou, mas é muito importante pelo menos que ela saiba o que estou fazendo com o filho dela, como ele está se desenvolvendo. Eu acho que para isso dar certo mesmo tinha que ter um tempo e um espaço maior de troca com as famílias. (Soraia, 30/10/08)

Os conflitos com a família se expressam, muitas vezes, na forma diferente de compreensão da ação junto às crianças. Numa sociedade onde o cuidado sempre foi compreendido como função da família mais especificamente da mãe, é difícil estabelecer uma relação família/creche, sem conflitos, pois as duas instâncias dividem entre si os cuidados e a educação das crianças sem, muitas vezes, partilharem das mesmas concepções sobre o desenvolvimento infantil, saúde e educação.

Eu já tive conflito com mãe que a criança não pode tirar o casaco, mães que implicam com o ventilador em pleno verão, uma sala com 15 crianças, é a única fonte que tem, porque fica doente... Então tenho que convencê-la de que eu respeito o que ela faz em casa, mas que aqui eu não posso ser conivente com isso, se ela tiver suando eu vou tirar a roupa dela sim, sabe, baseada no que eu acho, do que eu sei, do que eu conheço, não quero ferí-la, não tem, e se eu puder transformar o que ela faz em casa, mas eu não tenho o direito de ser conivente com uma coisa que eu não concordo. Isso seja na vestimenta, na alimentação, às vezes tem hábitos horríveis, e tu vais, “ai, mas ele gosta assim”, “mas vamos experimentar esses”, é o convencimento mesmo. Então eu penso que a gente faz tudo, tu abre horizontes para os pais. (Gorete, 30/10/08)

Eu não separaria as questões do cuidado, está tudo interligado. É diferente o cuidado da mãe em casa do cuidado da professora aqui na creche. Eu posso até fazer a mesma coisa, mas os papéis são diferentes o olhar é diferente, o olhar de professora é bem mais amplo do que o da mãe. (Soraia, 30/10/08)

A relação com a educação e o cuidado é o outro elemento que constitui a prática docente das professoras de crianças pequenininhas. Portanto no próximo item trataremos deste tema, contribuindo com a discussão da distinção do papel da creche e da família na educação dessas crianças, identificado nos depoimentos acima.

4.2- A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E O CUIDADO

Quando admitimos que a Educação Infantil tem suas especificidades e que se diferencia da escola e das práticas realizadas pelas famílias, admitimos também que as práticas educativas e o papel do educador neste espaço de educação devem avançar para um trabalho que envolva de forma integrada e indissociável a educação e o cuidado. No entanto, é relevante lembrar o que aponta Kuhlmann Jr:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar esta caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo

de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (grifo do autor) (KULMANN JR. 1999, p. 60)

Esta questão apontada por Kuhlmann Jr. instiga outras tantas que envolvem a relação entre as professoras que atuam na educação de crianças de 0 a 6 anos (e principalmente as que trabalham junto às menores de 3 anos) com o seu trabalho pedagógico e as próprias crianças, bem como toda sua trajetória de constituição profissional, pois muitas vezes esta integração está muito bem elaborada no discurso, na teoria, mas não transcende na prática, não é visível dentro do trabalho pedagógico junto às crianças. Podemos perceber que, muitas vezes, as próprias professoras defendem uma idéia de indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sem compreender efetivamente o que isso implica no seu trabalho, no seu cotidiano profissional.

A concepção de que a Educação Infantil tem o papel de cuidar e educar, defendida nas pesquisas mais recentes, busca manter a indissociabilidade entre esses dois aspectos. Uma vez que considera o cuidado como educativo, a expressão educar-cuidar é usada apenas para reforçar este caráter indissociável, que, de acordo com as discussões mais recentes, deve estar presente no atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Antes da área da educação infantil passar a utilizar o binômio educar-cuidar, o cuidado era concebido como assistencialismo (como ainda o é em muitos casos), enquanto que o educar era muitas vezes compreendido como sinônimo de escolarização. Foi no intuito de superar esta separação que se iniciou o processo de defesa da concepção de caráter educativo do cuidado. (DEMARTINI, 2003, p. 70).

Segundo Campos (1994), a complementaridade prevista na relação entre e a educação e o cuidado deriva da expressão inglesa *educare*, apontada pela psicóloga Bettye Caldwell, que tem em si a idéia de fusão destas dimensões:

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de assistência e educação. Com efeito, não só todos estes aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo. (CAMPOS, 1994, p. 35)

Na perspectiva de Maria Malta Campos, a idéia de que o educar e cuidar são indissociáveis fortalece a compreensão de que estas dimensões estão presentes na Educação de crianças de 0 a 6 anos e nas diversas condições socioculturais e, assim, uma não pode ser enfatizada em detrimento da outra.

Este tema tem sido muito citado nas pesquisas desde 1990 na área da Educação infantil, como bem observa Schmitt (2008). Há uma tensão entre o binômio educar e cuidar, que, apesar de serem anunciados como indissociáveis, revelam-se, segundo as pesquisas, como dicotômicos. Dicotomia esta que pode se refletir nas ações das professoras, ao assumirem as tarefas ligadas à higiene, alimentação e sono como secundárias. Essas ações, de acordo com as produções, em grande parte revelam a falta de preocupação pedagógica e uma alienação quanto ao ato de planejar estas tarefas que fazem parte do cotidiano. Isto, no entanto, não é o que percebemos no caso das professoras entrevistadas, elas demonstram clareza com relação a tal compreensão. Mais uma vez, o fato de terem uma formação profissional diferenciada da grande maioria dos profissionais do país que trabalham com essa faixa etária, com certeza lhes permitiu ter acesso às discussões mais atuais presentes na área.

Maranhão (1998) aponta como uma primeira dificuldade de compreensão do cuidado na educação infantil sua vinculação apenas ao corpo, desconsiderando a totalidade do ser humano. A autora defende que:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. (MARANHÃO, 1998, p. 13)

As professoras entrevistadas demonstram compreender que o ato do cuidado depende quase sempre da percepção de alguém em relação às necessidades do outro, da sua disponibilidade e do seu envolvimento com este outro.

Eu sempre digo para as mães: o nosso banho é pedagógico, essa parte médica é da mãe mesmo, sabe a limpeza das orelhas, o corte das unhas, isso é a mãe olhar um pouco pro filho. Mas cuidar é isso, é a alimentação que eu te falo, eu me preocupo... não quero as crianças ingerindo muito açúcar, se a comida não

está muito oleosa, eu acho que isso é o cuidar. (Gorete, 30/10/08)

A professora não pode dar mole, não... No berçário, é uma correria só... Eles são muito dependentes pra tudo e tu tens que estar atenta, investigando, observando e registrando tudo. Se já está engatinhando, se está rolando... Na hora da comida, tu tens que ver aquele que está com mais sono que vai aguentar esperar, aquele que comeu primeiro da última vez, vai estar com mais fome agora, e assim vai...! (Nívea, 07/11/08)

Como evidenciam os depoimentos, as professoras entrevistadas concebem a integração do cuidado e da educação como fundamental no trabalho junto às crianças. Quando questionadas sobre a organização do trabalho cotidiano, o planejamento, a rotina, fica evidente que todos os momentos são planejados, pensados para além da necessidade física imediata.

A gente chega né, espera a alimentação, olha todo mundo tu conversa... Vamos dizer hoje, como tem sol, a gente ia pra rua, dividia em grupo, os menores que rolam muito ficam no balanço, levamos objeto para eles colocarem dentro, fora na areia. Tu fica aquele tempo lá, até perceber que meio tumultuado, aí a gente entra dá um banho neles, nesse meio tempo chega a comida, tu alimenta todo mundo, e vai oportunizando colchonete, pra quem está muito cansado, porque esse é o movimento, depois de um banhozinho de sol, a metade sempre desmaia mesmo, dorme a outra metade que custa mais tu vai brincando com eles mesmo, fica mais no canto, pega objetos que não sejam tão barulhentos, livros de história, acalmamos. E a gente favorece, tá, a gente não obriga ninguém a dormir, mais a gente favorece um espaço e respeito a todos, porque ele vai dormir melhor se uma grande maioria tiver dormindo, porque chega o momento que eles passam um por cima do outro. Então pra favorecer mesmo, que eles tenham pelo menos cinco minutos de harmonia. Não é obrigado, tem criança que realmente não dorme. Eu acho que no começo do ano tu vai aproximando mais a gente vê que ele tá meio com sono, mas 10 e meia vem a comida, então tu faz ele esperar mais um pouquinho pra que ele coma, não tem, pelo menos ele dá uma dormida boa. E depois eu saio, ao meio dia, a auxiliar é que fica do meio dia a uma, que é outro erro! Eu volto a 1 hora, vai ser o mesmo movimento, a comida... Aí tem eventos coletivos, a gente vai muito pro coletivo, todas as atividades que tem a gente vai com eles. Mais ou menos é isso. (rotina pensada para o grupo 1 – 4 meses a 1 ano- Gorete, 30/10/2008)

A gente tem uma rotina. Eles chegam e fazem o lanche, eu faço com eles, converso sobre os alimentos. Como não dá tempo de fazer antes, depois do lanche fizemos uma roda para conversarmos sobre o que vamos fazer naquele dia. Eu coloco o que eu pensei e pergunto o que acham. “Ah, hoje vamos fazer um bolo de chocolate, porque tem a ver com o projeto ou um teatro de fantoches, confeccionar um brinquedo ou fazer uma pintura... aí eles dão ideias, conversamos um pouco e depois vamos ao parque, aí tem o momento da higiene pra depois ir almoçar e a tarde tudo de novo... é assim que organizo a rotina, e se fica alguma coisa pendente retomamos no dia seguinte. Quando sento para planejar, já tenho que pensar nos momentos de alimentação e de higiene, por isso acho que tudo está integrado, mesmo que cada coisa tenha sua hora, uma não existe sem a outra dentro da rotina. (rotina pensada para o grupo 3 - 2 a 3 anos- Márcia, 3/1/2008)

Nestas descrições de um dia de trabalho, aparecem nitidamente todos os momentos cotidianos como fundamentais. Cada um tem sua importância e por isso não é desconsiderado ou deixado para trás pelas professoras. Pode-se dizer que, no discurso, fica evidenciada a integração entre cuidar e educar, ideia veiculada e defendida pela literatura especializada da área nos últimos anos. O fato das professoras entrevistadas terem formação em nível de especialização, como vimos no capítulo anterior, as diferenciam da grande maioria dos educadores que atuam nessa faixa etária no país. Sem dúvida, o nível de formação e conseqüentemente o acesso à produção teórica veiculada na área permitem que, no discurso, apareçam incorporadas as discussões atuais sobre o trabalho realizado.

Entre as produções que discutem a dificuldade de integração entre o cuidar e o educar presente nas práticas brasileiras, temos o texto de Rosemberg (1994) que analisa a experiência com Educação Infantil nos Estados Unidos. A autora identifica na literatura norte-americana certa restrição no uso da palavra cuidado na educação de crianças pequenas:

[...] significa na maioria das vezes, uma atenção complementar à família, possibilitando que os pais, em especial as mães trabalhem fora. Porém, atribuindo-se um sentido mais amplo -- atenção para com o corpo da criança -- os serviços de educação infantil norte-americanos, pelo menos os de qualidade média, parecem integrar

educação e cuidado, mesmo quando o atendimento ocorre em tempo parcial. A alimentação, por exemplo, não parece um estorvo ou uma concessão ao corpo enquanto o espírito não está sendo educado. As refeições são integradas à rotina, à programação, planejadas para oferecer momentos de interação social (constituição de grupos e conversas), de estímulo à autonomia (servir-se sozinho), de responsabilidade pelo bem comum (limpeza do local e rodízio nas tarefas relativas à alimentação e outras mais na creche), de desenvolvimento da linguagem (ROSEMBERG, 1994, p. 72).

Nos últimos anos a educação infantil na Itália, bem como as discussões derivadas de suas práticas, tem mostrado ao mundo um “novo jeito” de cuidar e educar as crianças pequenas através da rede pública. Encontramos estas discussões em algumas publicações já traduzidas no Brasil, como: Manual da Educação Infantil - de zero a três anos - Anna Bondioli e Susanna Mantovani (pesquisadoras italianas). Nesta obra são discutidas entre outros assuntos da área, as diversidades culturais, a valorização da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura e as relações com os adultos. As discussões permeiam a concepção de que no contexto educacional, nas instituições que educam e cuidam das crianças pequenas, é fundamental que o educador reflita e elabore um planejamento que atenda as necessidades do grupo de crianças e favoreça as relações entre as crianças, e destas consigo mesmo. A organização do espaço, das brincadeiras, das atividades do cotidiano de modo geral, deve ser planejada com o intuito de priorizar as interações, as relações, as descobertas, os desafios e confrontos das crianças, e facilitar a apropriação e a produção cultural das mesmas.

O discurso das professoras entrevistadas também se aproxima das propostas presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nas instituições educacionais que atendem crianças menores de três anos, a questão do cuidado aparece como o ponto principal do trabalho com as crianças. As

professoras, embora afirmem que educação e cuidado caminham juntos, relatam seus cotidianos e caracterizam a sua prática, dando especial atenção às ações de cuidado com o corpo, com a alimentação, com a higiene, com a segurança da criança, etc.

Certamente esta faixa etária demanda um cuidado diferente ou específico, como salientam as professoras, mas o que precisa ficar claro são os objetivos desse cuidado, ou seja, a intenção que sustenta o caráter pedagógico/educativo das instituições. Como bem ressaltou uma das professoras em sua entrevista, o cuidado da creche é diferente do cuidado de casa, as professoras não são babás das crianças, são adultos que interagem com elas com uma intencionalidade, com uma proposta de educação que parte do cuidado e o integra ao seu trabalho.

Esta intencionalidade muitas vezes é baseada em crenças e valores que giram em torno dos cuidados com o corpo, herança da influência da área da saúde que durante muito tempo esteve fortemente presente na educação das crianças pequenas. O que tem se discutido na área da Educação Infantil é que esta intencionalidade se estenda à educação, não como uma forma de negar as necessidades humanas básicas que são comuns a todos, como, alimentar-se, proteger-se, etc., mas de uma forma que estas necessidades sejam identificadas, valorizadas e garantidas dentro de uma proposta de educação que preservem a vida orgânica, as necessidades afetivas e cognitivas que são base para o desenvolvimento infantil.

Assim, considerar o contexto sociocultural onde as crianças, as famílias e as profissionais estão inseridas é fundamental ao analisarmos as construções humanas e as necessidades básicas de sobrevivência, desencadeadas no interior das creches. Com isso, fica evidenciado no papel designado ao binômio educar/cuidar a necessidade de envolvimento e comprometimento da professora com a criança, em todos os seus aspectos intrinsecamente vinculados ao modo de organização da nossa sociedade. Neste sentido, é fundamental que esta profissional busque a compreensão desta criança nas suas múltiplas relações, ou seja, desta criança como sujeito social e histórico.

Com base no exposto até aqui, podemos dizer que a intencionalidade da ação do professor, neste momento específico da Educação Infantil, consiste em compreender como ajudar a criança a desenvolver-se como ser humano, em compreender sua singularidade como pessoa, bem como pensar estratégias que auxiliem neste processo.

Machado (1999), com base na perspectiva histórico-cultural, indica que a criança amplia seu universo de significados, desde que inserida num contexto social

com qualidade; sendo assim, a autora defende que as professoras que fazem parte deste contexto social devem estruturar suas práticas na busca desta qualidade, o que implica na sua atuação como participantes das atividades tidas como pedagógicas e das chamadas atividades de cuidado - como a brincadeira, a hora da refeição, da troca... Neste caso, assumem o papel de participantes, ao invés se colocar numa posição de espectador ou controlador deste processo.

Participar nesse processo implica, necessariamente, para o professor de educação infantil, mediar conflitos e situações próprias ao processo de desenvolvimento, tais como a relação eu-outros. Se nos primeiros anos de vida, mesmo convivendo com adultos e outras crianças, a criança olha o mundo a partir de seus interesses e necessidades, a interação com o ambiente, com os objetos, com as outras crianças e com outros adultos, impõem-lhe considerar a co-existência de diversas necessidades e interesses. As crianças pequenas que freqüentam instituições de educação infantil acabam por vivenciar esta transição ainda mais fortemente, pois são inseridas muitas vezes em um grupo grande de crianças, que disputam os brinquedos, os amigos e a atenção dos adultos que convivem com ela neste espaço. Para que esta transição se dê da forma mais significativa e menos angustiante possível para a criança se faz necessário que as professoras estejam cientes do seu papel frente a esta situação.

Para Silva e Costa, o adulto deve ser um parceiro da criança, facilitando que a mesma explore o ambiente e se socialize:

O papel do adulto enquanto parceiro mais experiente é fundamental nesta primeira fase de reconhecimento e exploração do ambiente pela qual a criança passa. Ele deve procurar perceber a dinâmica das relações que estão sendo construídas. E contribuir para que elas se dêem da melhor forma possível, sugerindo trocas ou empréstimos no caso da disputa pelos brinquedos, incentivando a criança a enfrentar desafios e assim por diante (SILVA e COSTA, 2002, p. 45).

Para o educador, proporcionar tais desafios exige preocupar-se com metodologias e objetivos que contemplem os interesses e necessidades da criança, a saber: a maneira como é tocada, solicitada, limpa, cuidada, tranquilizada. Este agir intencional do professor realiza-se em condições reais de trabalho na creche. Neste sentido, os depoimentos evidenciam as dificuldades percebidas pelas professoras no trabalho cotidiano com as crianças menores de três anos. Várias foram as dificuldades citadas por elas e algumas delas de maneira unânime, como a questão do número de

adultos que atuam nos grupos de crianças entre 0 e 1 ano. Segundo elas, em um grupo de 15 crianças com menos de 1 ano, é necessário que tenha no mínimo 3 profissionais. Elas indicam que, mesmo que não seja em tempo integral, isto é, que seja em alguns momentos mais específicos, esta necessidade aparece no dia-a-dia e, muitas vezes, compromete o trabalho junto às crianças:

Uma coisa que já falamos inclusive na Secretaria de Educação, que precisa mudar é o número de adultos no berçário. Duas pessoas é muito pouco. (Gorete, 30/10/2008)

A maior dificuldade em relação ao trabalho com as crianças bem pequenas, é a quantidade de pessoas para trabalhar na sala. Principalmente no berçário. É desumano! Não dá para trabalhar sem ter uma pessoa volante, que seja, para subsidiar os momentos que tu precisa individualizar o atendimento, por exemplo, ou sair com um grupo da sala, enquanto outros estão dormindo... (Soraia, 30/10/2008)

Olha... Uma dificuldade que acho crucial é a falta de uma terceira pessoa no berçário. Já falamos isso em reunião, já mandamos ofício para a Prefeitura e se tu fores perguntar para outras professoras de outras creches, elas vão dizer isso também, mas mesmo assim eles não fazem nada. Isso dificulta muito o trabalho. Dá pra fazer? Dá... Mas fica capenga! Tu não consegue, muitas vezes realizar uma atividade que seria bem legal, porque não tem que auxilie. (Márcia, 30/10/2008)

Tem muitas dificuldades, mas a que eu acho que é emergente, é colocar uma outra pessoa para auxiliar o berçário. Não precisa nem ser uma pessoa fixa, mas que tenha alguém para quando necessário, entrar em sala. (Estela, 07/11/2008)

Com certeza a maior dificuldade que eu encontro hoje com os bebês é ter só duas pessoas em sala. Quer ver quando minha auxiliar falta, aí é uma loucura! E as crianças são pequenas, precisa ter alguém de referência, não dá pra cada dia entrar uma pessoa diferente. Eu sinto muita falta de uma terceira pessoa para me ajudar em vários momentos. (Nívea, 07/11/2008)

Na opinião das professoras, ter uma terceira pessoa nesses grupos representaria uma valorização do profissional, respeito a sua integridade física e moral, pois o trabalho com crianças tão pequenas exige que o corpo e a mente das professoras estejam saudáveis,

para que possam exercer sua função com disposição, qualidade e tranquilidade. Além de disso, significaria respeitar as crianças também, pois o fato de serem pequenininhas e necessitarem de confiança e segurança requer que o adulto ou os adultos que atuam junto à elas sejam sua referência. Desse modo, quando uma das duas professoras que estão em sala precisa se ausentar de suas funções, essa referência acaba não sendo respeitada, uma vez que não se tem a terceira pessoa para auxiliar o trabalho.

As publicações na área da educação infantil indicam ser essencial que as professoras (e a instituição como um todo) estruturem o ambiente e preparem um espaço que garanta as mais diversas interações das crianças. Neste sentido, elas também devem atuar neste espaço, como mediadoras, como membros integrantes do grupo de crianças, fazendo parte das brincadeiras, das discussões, dos jogos, das fantasias e viagens no mundo da imaginação. O adulto que se permite brincar com as crianças certamente amplia as possibilidades de relação e envolvimento com as mesmas.

Participar das brincadeiras, fazer parte do jogo, não significa que as professoras devam propor sempre, dirigir sempre; pelo contrário, precisam estar atentas no sentido de saber quanto e quando intervir nas ações das crianças. Em outras palavras, é fundamental entrar no jogo infantil como uma companheira que permita que a criança faça escolhas, distribua e assuma papéis, controle o andamento e o tempo da brincadeira.

A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida (grifo meu) (BONDIOLI, 1998, p.227).

A redescoberta da infância, a qual Anna Bondioli se refere, possui um papel central na interação do adulto com a criança por meio da brincadeira, pois sem a identificação da realidade infantil torna-se difícil, permitir, facilitar, ampliar na criança o relacionamento com o mundo contemplado pela dimensão lúdica. Outro papel considerado central, atribuído à professora na relação criança/ adulto, é o de não “colocar-se ao centro da atividade ou da atenção das crianças (...), mas está na sistematicidade com a qual, através das intervenções diretas e indiretas, garante em cada situação a correspondência pontual entre a experiência vivida pelas crianças e os objetivos educacionais” (FONI, 1998, p.146).

As intervenções do adulto, nas brincadeiras, nas descobertas, nos desafios, no espaço infantil, devem ser medidas, pensadas e programadas, para que não se tornem invasoras, limitantes ou caracterizem imposições. A relação entre adultos e crianças, principalmente no espaço da educação infantil, precisa permear acima de tudo o campo do respeito e da afetividade, bem como apontaram as professoras entrevistadas, contribuindo assim para o crescimento pessoal e social de ambos.

Em seus depoimentos as professoras mencionam alguns momentos da rotina na creche e de que forma elas organizam esses momentos.

Eu tenho uma relação muito boa com todas as crianças. tem algumas que já cresceram e hoje me encontram pela creche com seus irmãos e ainda lembram de mim. Mas acho que é porque eu sempre respeitei este momento de ser criança delas, sempre procurei organizar o meu trabalho me baseando no que elas gostavam, no que era interessante sem deixar o lado profissional, de educar, de lado. (Gorete, 30/10/08)

Meu trabalho é organizado desde a hora que chego na creche, ou seja, eu planejo o momento de acolhida, mesmo que eu chegue depois eu sempre converso com minha auxiliar para que ela prepare a sala, coloque os brinquedos, os jogos, que deixe algumas opções já organizadas para as crianças. (Estela, 07/11/08)

De acordo com os depoimentos, percebe-se que há uma preocupação em organizar o espaço e considerar nesta organização os interesses das crianças, mas, além disso, nas entrevistas fica evidente que as professoras procuram propiciar outras vivências também, numa tentativa de ampliar o universo das brincadeiras e desafios no cotidiano das crianças.

Eu já sei tudo que as minhas crianças gostam. Se eu deixar elas só brincam disso, mas eu preciso apresentar outras possibilidades oferecer coisas novas para que conheçam e passem a gostar também. (Márcia, 30/10/08)

Eu penso que organizar um ambiente, uma sala de aula, não é simplesmente colocar um monte de brinquedo lá e deixar as crianças brincarem. Claro que elas precisam deste espaço para isso, mas tu tens que ter objetivo, pensar: ah, isso vai ser bom para isso, para aquilo, vou colocar esse jogo ou aquele para desenvolver tal coisa... é para isso que servem nossos registros,

pois com eles podemos saber o que trabalhar mais, o que desenvolver o que oferecer para as crianças.e além do registro também temos que sentar e brincar com elas, ouvir o que estão dizendo, observar como organizam as brincadeiras, quais os papéis que desenvolvem... Esse é o nosso papel! (Nívea, 07/11/08)

A criança movimenta-se, explora, age, pergunta, corre, pula, grita, imagina, joga, brinca, enfim, vive com intensidade a sua infância, quando esta não é limitada pelo adulto, quando o espaço, as possibilidades não são constituídas numa esfera adultocêntrica, ou seja, muitas vezes “o espaço, a configuração dos objetos, dos móveis aos enfeites, aos equipamentos de trabalho, é prevalentemente um espaço sob medida para o adulto, tanto em relação a casa, quanto a lugares públicos” (SIEBERT, 1998, p. 83). O adulto, por sua vez, poderá encarar estes movimentos da criança como uma oportunidade de se integrar a eles, interagindo com a criança, se colocando como um parceiro nas brincadeiras, nas vivências cotidianas das instituições, atuando na reorganização do espaço, para que o mesmo se torne atrativo e estimulante para as mais diversas interações.

As professoras entrevistadas defendem que as profissionais da Educação Infantil devem estar atentas a vários aspectos do cotidiano que vão desde a organização do espaço das instituições, onde muitas crianças passam a maior parte do dia (se não o dia todo) até reflexão das práticas institucionais, e do seu próprio trabalho. Sem dúvida, percebemos aí a importância de uma formação inicial adequada e a garantia de uma formação continuada junto às políticas públicas. No próximo item, nossa atenção se voltará para a formação e a relação com o conhecimento.

4.3- A FORMAÇÃO E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

Como vimos no primeiro capítulo, no Brasil as crianças tiveram o direito à educação garantido por lei desde a Constituição Federal de 1988 e reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA- que foi aprovado em nosso país em 1990, no contexto de uma nova proposta mundial que visava enquadrar crianças e adolescentes como “sujeitos de direito”. De acordo com o ECA, a criança passa a ser

cidadão, pois, até então, era considerada incapaz, incompleta, que necessitava apenas de cuidado e assistência, que envolviam principalmente a saúde e o bem estar.

Com a LDB/ 1996, que além de reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ainda determina um conjunto de medidas para a regulamentação da área, criam-se condições para que os profissionais que atuam em creches, pré-escolas e instituições similares venham a deter direitos e deveres equivalentes aos de docentes (professores) e não docentes (profissionais da administração, planejamento, inspeção, supervisão, coordenação e orientação educacional) vinculados a outros níveis de ensino.

Até a promulgação da LDB/1996, os cursos de formação de profissionais da educação não tinham como tarefa implícita incorporar temas relativos ao cuidado e à educação de crianças menores de três anos, nem mesmo sobre o atendimento da criança em período integral, como é o caso das creches. A partir de 1996, portanto, a exigência de profissionais com formação específica impõe-se como uma das estratégias de incorporar o atendimento a crianças menores de 3 anos dentro dos padrões de atendimento estabelecidos pelos sistemas educacionais. Isso implicou na volta de muitos profissionais que já atuava na área, porém sem habilitação específica conforme a LDB/1996, às cadeiras das Universidades, na criação de muitos cursos de curto prazo, cursos à distância, bem como a implantação dos Institutos Superiores de Educação, destinados à formação dos profissionais para a Educação Infantil.

Segundo Kishimoto (1999), a formação dos profissionais da Educação Infantil começa a ser discutida, com maior vigor em virtude das especificações da LDB/1996, que institui a “Década da Educação” e propõe em seu artigo 87, § 4º: "Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". (BRASIL, 1996 apud KISHIMOTO, 1999, p.2).

Todas as professoras entrevistadas concluíram o curso de Pedagogia (entre a década de 1980 e 2005), mas a questão da formação é uma das dificuldades apontadas por elas no trabalho com crianças menores de três anos. Na opinião delas, tanto a formação inicial quanto a continuada (oferecida pela RME), deixam a desejar, no sentido de não trazerem elementos suficientes para auxiliarem nas suas atuações nas instituições de EI. Além de apontar essa como uma dificuldade, as professoras ainda indicam como um ponto que deve ser discutido, principalmente no campo acadêmico,

para que a partir daí possa haver um intercâmbio entre academia e a rede pública de ensino, com o objetivo de fortalecer a educação, qualificar os profissionais e suas práticas e ainda dar sentido às pesquisas e estudos que muitas vezes ficam na “letra morta” dos textos das bibliotecas.

Para Kramer (2005), a partir da LDB/1996, a formação dos profissionais da Educação Infantil passa a ser uma questão básica na educação das crianças pequenas. De acordo com a autora, o Artigo 62 da Lei 9394/96 define a formação mínima para o exercício de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tais medidas representam uma estratégia para a seleção do profissional da Educação Infantil e indicam que as Secretarias de Educação precisam assumir um papel mais efetivo, investindo na formação de profissionais de creches e pré-escolas (incluindo os que atuam na área) por meio da oferta de cursos passíveis de certificação formal, tanto para professores quanto para auxiliares. (KRAMER, 2005, p. 19)

Foi neste contexto que a autora, juntamente com outros pesquisadores do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), desenvolveu o projeto *Formação dos Profissionais da Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*, realizado de 1999 até 2004, com apoio do CNPq e da Faperj (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro). Segundo a autora, a pesquisa teve como objetivo delinear um balanço crítico das propostas de formação dos profissionais da EI implementadas pelas redes públicas municipais de educação do estado do Rio de Janeiro.

Na análise dos dados obtidos por meio de questionários, os pesquisadores constataram que os municípios não tinham acesso aos dados históricos das propostas de formação, o que dificultava a formulação de políticas públicas e a reformulação dessas propostas.

A formação oferecida pelos municípios que implementam algum projeto de formação em serviço para seus profissionais de EI é desigual, predominando atividades eventuais, que tendem à descontinuidade. É bastante reduzida a participação de universidades ou faculdades públicas na formação oferecida pelos municípios. (KRAMER, 2005, p. 24)

Essa pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, assim como muitos outros estudos relacionados à formação de profissionais para a EI (KISHIMOTO, 1999; MACHADO, 1999; entre outros), apontam para a emergência de se pensar políticas públicas que realmente levem a sério a questão da formação, pois de nada contribui os estudos e pesquisas e até mesmo discussões na área que almejem propostas de atendimento específicas para as crianças pequenas, se estes não forem integrados aos projetos para a educação nacional, incluindo as políticas de formação profissional.

Reivindicar uma formação de qualidade e específica para os profissionais da EI, não pode significar, portanto, uma importação do modelo escolar tradicional do ensino fundamental, e sim considerar e respeitar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, legitimando um campo que ainda engatinha e se afirma socialmente.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que a função pedagógica das creches e pré-escolas, mesmo que distinta da escola de ensino fundamental, percorre o caminho da formação da criança enquanto ser humano, ser social, que vive numa sociedade historicamente construída; portanto, há uma função educativa dessa instituição, mesmo respeitando seus interesses e necessidades relacionadas a faixa etária de 0 a 6 anos.

Não se trata de concordar com a idéia de que as instituições de EI precisam ser identificadas como “escolas”, mas de defender a função pedagógica da EI indicada pelas professoras entrevistadas, e que se distancia do assistencialismo e do desrespeito às crianças. Isso significa que as professoras se reconhecem como integrantes de uma mesma categoria profissional, de profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, enfrentando hoje os mesmos desafios em relação a sua formação, condições de trabalho, valorização profissional, etc.

A EI, que vem se afirmando como área específica dentro do sistema educacional, ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido de discutir, debater e construir conhecimentos e propostas de educação para as crianças pequenas em creches e pré-escolas, e a formação dos profissionais, reiteramos, é um ponto fundamental a ser repensado, nesta construção, uma vez que ainda não contempla suas questões específicas e não oferece a base necessária para enfrentar os desafios da vida profissional.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa indicaram, entre outras dificuldades que encontram no seu trabalho junto às crianças, a questão da formação. Mencionaram que desde a formação inicial até a formação continuada, oferecida pela RME de Florianópolis, percebem uma precariedade no que diz respeito ao conhecimento realmente importante

para o trabalho pedagógico, além de considerarem poucas as oportunidades de participação nos cursos, uma vez que as vagas são sorteadas nas unidades educativas.

Nós temos cursos, temos palestras, mas nem todo mundo pode ir e quando tem não vejo que tenha relação com o que estamos vivendo na educação nas creches. (Nívea, 07/11/08)

A nossa formação inicial não dá conta desses conhecimentos. Até porque eu tive que voltar pro magistério pra entender um pouquinho da prática [...] (Márcia, 30/10/08)

A desarticulação teoria-prática é outro problema relacionado à formação destas profissionais. Ainda encontramos nos cursos de formação o modelo tradicional de formação docente que é a de “transmitir” aos futuros professores teorias desarticuladas da prática, que não foram construídas e significadas no espaço da formação e não tiveram relação com a realidade das instituições de EI. Reconhecemos a importância das discussões teóricas, no entanto, sabemos que elas não avançam a qualificação dos profissionais se forem compreendidas como “receitas” e acriticamente “executadas” nos espaços de atendimento às crianças pequenas. Na maioria dos cursos de formação, a teoria não é compreendida como instrumento de interpretação da realidade, como fundamento para elaboração e ampliação do processo de construção do conhecimento que também se realiza na prática pedagógica.

Tardif (2002), ao sustentar que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício e que o trabalho cotidiano não é só a aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios, propõe duas conseqüências a este pensamento. A primeira: “recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino. A segunda: repensar as relações entre a teoria e a prática.” (p. 229 – 234).

De acordo com os dados das entrevistas, as professoras que trabalham com crianças entre 0 e 3 anos na creche pesquisada consideram importante para as profissionais conhecer o desenvolvimento dessa faixa etária; dessa maneira, poderão contribuir, mediar e ajudar mais no processo de desenvolvimento de cada criança. Além disso, enfatizaram também a importância da formação continuada para auxiliar na busca por novos conhecimentos, bem como na atualização e no preparo para enfrentar os desafios da

prática cotidiana, que não é estática, mas se transforma de acordo com as mudanças que acontecem na sociedade.

Eu acho que ela precisa pelo menos conhecer o desenvolvimento, o que acontece, não é que existe regra para isso, mas conhecer o que mais ou menos, com quanto tempo a criança precisa sentar, ela precisa articular os membros. Tu não vai propor só coisas que o bebê gosta, pelo contrário quantas vezes tu põe ele de bruço e ele fica chorando porque não gosta, mas tu tem que forçar e colocar ele de bruço, por causa do desenvolvimento. (Gorete, 30/10/08)

A professora precisa conhecer o desenvolvimento desta faixa etária que ela está trabalhando, não dá para trabalhar sem conhecer a especificidade daquela turma, tem que estar atento a todos os movimentos deles, até porque tem algumas crianças que vão mais além outras não, de repente umas têm que estar trabalhando mais... as vezes até procurar parcerias, pode ter crianças que precisam de um auxílio e serem encaminhadas para psicóloga, fono, então a professora precisa estar atenta. (Soraia, 30/10/08)

Eu acho que a gente tem que se atualizar mais, não são os mesmos autores, existem idéias novas... Acho que isso faz parte do trabalho, tu tens que buscar, não dá pra ficar só com que tu aprendeu lá no curso de magistério ou de Pedagogia. Eu quero voltar, de repente fazer um mestrado, a gente fica muito longe... Os cursos... se for esperar pela prefeitura... é muito pouco, são 20 horas uma vez no ano, é muito pouquinho...! A gente sente falta de voltar a estudar, de pesquisar... Eu faria o mestrado para voltar para sala, quero continuar na Educação Infantil, não quero sair quero contribuir... (Márcia, 30/10/08)

Eu acho que é importantíssimo a atualização. Nós temos que, independente da Prefeitura, buscar novos conhecimentos, procurar informações que ajudem no nosso trabalho. isso é uma questão de postura política. Precisamos conhecer as crianças, seu desenvolvimento, suas necessidades e aliar nossa teoria com a prática pelo bem dessas crianças. (Estela, 07/11/08)

Sem dúvida precisamos estudar, e muito! Apesar de ter feito a graduação a pouco tempo, eu vejo o quanto as coisas mudam, renovam, se transformam. A sociedade muda o tempo todo e precisamos ficar atentas, para não ficar para trás. A educação tem que caminhar junto com as mudanças sociais. (Nívea, 07/11/08)

Além de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento das crianças menores de três anos, as professoras consideram fundamental a articulação entre o cuidado e a educação, admitindo que essa articulação sustenta os princípios da EI nas creches. Algumas defendem ainda que a afetividade é um conhecimento que deve estar presente nas suas atuações, pois, segundo elas, as crianças pequenininhas são movidas por emoção e precisam de afeto, de confiança, para que se sintam seguras e acolhidas, bem como suas famílias.

Nesta perspectiva a formação da professora da Educação Infantil deve ser “especializada em criança”, ou seja, estar baseada na concepção de educação infantil e estabelecer as especificidades de cada faixa etária e modalidade de atuação. Ou seja, deve compreender que sujeitos são estes que estão sendo educados e cuidados. Em outras palavras, esta formação deve buscar a superação da dicotomia educação / assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil, o de cuidar e educar. Deve ser entendida como direito do profissional, o que implica a indissociabilidade entre formação e profissionalização.

Um elemento fundamental que tem influência direta nessa formação “especializada em criança”, com certeza, são os formadores, os professores dos cursos de graduação, dos cursos de formação continuada, etc.

Acreditamos, portanto, que se os formadores de profissionais de EI se dedicarem à (re)construção da concepção de infância, isso, automaticamente, vai provocar mudanças na concepção de educação infantil. Se estes também se preocuparem com a questão da desarticulação teórico-prática, estarão desenvolvendo uma formação mais adequada na qual, pressupomos, não estará sendo enfatizada a separação cuidar-educar. No entanto, isso ainda não é suficiente. É preciso que haja um movimento maior, de âmbito social e político de reconhecimento destes profissionais da EI. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005)

Muitos autores (KRAMER, 2005; CERISARA, 1996 e outros) tratam da questão da formação da professora de EI e acabam por concluir que a sua profissionalização passou a ser considerada um direito de acesso à formação adequada e como um fator de qualidade do atendimento à criança pequena.

Raupp (2008), em sua tese de doutoramento examinou e analisou como tem sido entendida a formação das educadoras de infância e professoras de Educação

Infantil na produção científica portuguesa e brasileira no período de 1995-2006. Aprofundou-se no conteúdo teórico, ou seja, a base epistemológica sobre a qual se constrói a concepção dessa formação presente, segundo a autora, nas teses, nos livros e nos artigos de autoria de pesquisadores portugueses que têm exercido importância na difusão do tema; e em textos brasileiros referentes aos trabalhos sobre formação de professoras de Educação Infantil apresentados nas reuniões anuais da Anped no grupo de trabalho Educação de Criança de 0 a 6 anos (GT 07).

A autora afirma em seu trabalho que as definições políticas de Portugal e do Brasil, no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos, geraram a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nas produções científicas portuguesas e brasileiras analisadas, evidenciando que o percurso dessa formação é resultado da articulação de tempos e influências, principalmente do campo político.

Raupp afirma ainda que,

As concepções de formação presentes nas produções científicas dos dois países apresentam diferentes conceitos, tendo a maioria deles, no entanto, os mesmos aportes epistemológicos reveladores de uma formação centrada no "cotidiano em si", cujo significado se expressa no "esvaziamento do conhecimento" nessa formação e se objetiva na "desintelectualização" tanto das educadoras de infância portuguesas quanto das professoras de Educação Infantil brasileiras. (2008)

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, segundo a autora, a concepção de formação das professoras da Educação Infantil era veiculada pelo Ministério da Educação, por meio das diretrizes elaboradas como referencial para essa formação, que caracterizavam essas profissionais como “educadoras natas”. Essa concepção corrobora o que já foi dito anteriormente sobre o processo histórico de “feminização do magistério” e remete-nos a uma outra constatação: o descaso das políticas de formação profissional em detrimento da “naturalização da mulher” na função de professoras de crianças pequenas. Mesmo havendo uma separação de mais de duas décadas entre esse tipo de formação e os dias atuais, estas questões ainda aparecem nas produções científicas, nas discussões da área bem como nos depoimentos das profissionais que hoje atuam com crianças pequenininhas.

Depois de tanto tempo na educação ainda ouço pessoas dizendo que para ser professora tem que ser muito carinhosa, muito dedicada, gostar de criancinhas, falam de vocação, né, como se qualquer um que tivesse tudo isso pudesse ser professora, como se tudo que tu precisa saber, estudar e aprender não valesse de nada. (Soraia, 07/11/08).

As professoras entrevistadas demonstram em seus depoimentos que se preocupam com as teorias que sustentam o trabalho pedagógico, mas percebe-se uma dificuldade em identificar essas teorias ou estabelecer sua relação com a prática que realizam. Elas afirmam que existem conhecimentos específicos para a atuação junto às crianças pequenas, definindo-os como: educação, cuidado e afetividade.

Nesta perspectiva, levantamos a hipótese de que talvez isso se dê pela desarticulação entre teoria e prática que começa nos cursos de formação inicial e se repete nos cursos de formação continuada, como demonstra Raupp (2008). Ao final do trabalho, podemos afirmar que discutir a constituição profissional das professoras implica necessariamente estabelecer uma interlocução com a formação recebida por elas.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação tem como foco os processos de constituição das professoras que exercem a docência com grupos de crianças menores de três anos, buscando articular o contexto onde ocorre esta educação, o conceito de profissionalidade e suas implicações no trabalho pedagógico e, ainda, a especificidade da atuação dessas professoras junto às crianças. Como objetivo principal definiu-se compreender e analisar os fatores determinantes destes processos de constituição profissional, tendo por base os depoimentos das próprias professoras. Portanto, ao finalizá-la, considera-se necessário, tecer considerações que relacionem as questões iniciais da pesquisa com os depoimentos das professoras, onde relatam sua trajetória profissional, sua experiência na área da educação infantil e principalmente seu próprio entendimento sobre a atuação junto a crianças tão pequenas.

Partindo da concepção de que ser professora de crianças pequenininhas significa exercer uma profissão, na qual o profissional se constitui num processo que envolve formação inicial, atuação e formação continuada, buscamos articular os depoimentos aos estudos e produções da área referentes à discussão política, social e educacionais diretamente relacionadas à constituição da Educação Infantil e, especialmente, da educação de crianças entre 0 e 3 anos.

Na revisão bibliográfica realizada, fica evidente que as discussões que envolvem esta faixa etária ainda são raras e, mesmo que a Educação Infantil de modo geral venha ganhando seu espaço na academia, nas instituições e nas políticas, as especificidades da educação de 0 a 3 anos e das profissionais que atuam nela ainda permanecem carentes de debates e reconhecimento.

As professoras entrevistadas foram cuidadosamente selecionadas, a fim de que as informações recolhidas fossem significativas e dessem sustentação a esta pesquisa. Na tentativa de contemplar relatos de professoras que trabalhassem com crianças menores de três anos num contexto institucional que estivesse imbuído por questões relevantes da educação dessas crianças, optou-se por uma instituição que tivesse 4 grupos ou mais de crianças dessa idade. Assim garantia-se que 4 ou mais professoras estivessem juntas num espaço de educação infantil que atendesse crianças entre 0 e 3 anos e, por consequência, num espaço de discussão das questões relativas a esta faixa etária.

As professoras entrevistadas têm entre 28 e 55 anos. A mais nova de idade é também a que tem menos tempo de experiência na função (3 anos) e as três mais velhas (55, 50 e 49 anos, respectivamente) têm mais de 20 anos de profissão. Estas três (3) professoras mencionaram que estão próximas da aposentadoria, mas que querem continuar contribuindo com a Educação Infantil, mesmo que fora de sala. Citam a necessidade de “aperfeiçoamento na formação dos profissionais, investimento nos cursos de formação continuada e atualização dos conhecimentos” e acreditam que podem contribuir com toda sua experiência, por meio de grupo de estudos, palestras, e uma delas ainda comenta sobre seu desejo de ingressar em um curso de mestrado.

As categorias exploradas nas entrevistas com as professoras envolveram a relação que estabelecem com as crianças, a compreensão que tem do binômio educação e cuidado e, ainda, como compreendem a formação e a relação com o conhecimento.

Para compreender a trajetória profissional das professoras, nas entrevistas foi investigado o processo de construção pessoal e acadêmica, envolvendo suas escolhas pela área da educação e ainda a formação inicial que realizaram. De maneira geral, as professoras escolheram o curso de Pedagogia sem experiência prévia ou mesmo noção do que as esperaria. Apenas uma das professoras tinha uma história familiar relacionada à docência. Outra afirmou que a escolha do curso deu-se mais pela facilidade de entrar na universidade do que pelo conhecimento proporcionado pelo curso.

As professoras relataram em suas entrevistas como acontecia a escolha das turmas no início do ano letivo na creche em que trabalhavam. Segundo elas, as turmas eram escolhidas por meio de um sorteio do qual faziam parte as professoras interessadas pelos grupos. Elas demonstram que, apesar de não haver muito interesse de suas colegas em trabalhar com os grupos da faixa etária entre 0 e 3 anos, elas optaram por escolha própria, com exceção da professora substituta que, quando chegou à unidade, assumiu o grupo que restava. Elas afirmam que possuem afinidades com esta faixa etária, que se identificam e gostam de trabalhar com as crianças pequenininhas.

Ao serem questionadas sobre o que motivou a escolha por essa faixa etária, os depoimentos das professoras demonstram motivos diversos, mas um aspecto comum: a relação de afeto e cuidado que estabelecem com as crianças e com as famílias.

Para compreender o modo como as professoras entrevistadas atribuem significado a sua atuação profissional, consideramos o processo histórico em que foi se

constituindo a profissão docente no país. Para isso lançamos mão de alguns estudos já realizados sobre esse tema.

O período de 1920- 1930 marcou as primeiras transformações na profissão docente, principalmente no âmbito das modificações sociais, uma vez que a relação do trabalho docente com a religião esteve presente desde o início de sua criação no século XIX e ainda perdurar por muito tempo. A educação de modo geral esteve atrelada a missões religiosas, a caridade, a instrução moral desde o tempo em que os jesuítas ensinavam aos índios. Uma das professoras menciona em sua entrevista que na época em que se formou no curso do magistério, década de 1980, as pessoas ainda relacionavam a profissão com a religião.

Quando a Educação para crianças pequenas começou a ser pensada e desenvolvida em nossa sociedade, estava intimamente ligada a saúde e assistência social e até os dias de hoje sabemos que muitas práticas e concepções ainda trazem resquícios deste pensamento. As professoras entrevistadas afirmam que por atuarem com esta faixa etária muitas vezes são confundidas com “tias”, com “babás”, pois no senso comum esta atuação ainda é vista como meramente assistencial. Elas afirmam ainda que investindo na própria formação e nas discussões dentro da instituição em que trabalham, buscam desmistificar este papel que é tão importante quanto o papel de professoras das crianças maiores de 3 anos ou do Ensino Fundamental, valorizando sua função e aperfeiçoando suas práticas.

Talvez um aspecto que esteja por detrás da fala dessas professoras é o fato de trabalharem em uma instituição que possui várias turmas de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Neste caso, elas não se sentem isoladas na instituição e conseguem se reconhecer socialmente como grupo que ocupa um lugar importante na creche, apesar de afirmarem que o trabalho na Educação Infantil muitas vezes se torna invisível, principalmente com crianças bem pequenininhas.

Para as professoras entrevistadas o seu trabalho envolve uma função educativa que está em interação com os aspectos afetivos e de cuidado. Elas vêem o seu papel como fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e acreditam que a parceria com as famílias auxilia neste processo.

Em relação às dificuldades que encontram na profissão e principalmente na função de educadoras de crianças pequenininhas, elas identificam por unanimidade a falta de adultos auxiliares para atuarem com as crianças menores de 2 anos como um

fator que dificulta e muito o trabalho no cotidiano da creche. Sugerem que esta situação poderia ser remediada por auxiliares volantes, uma vez que reconhecem que a contratação de uma terceira profissional exclusiva para os berçários seria difícil administrativamente.

Na opinião das professoras, ter uma terceira pessoa nesses grupos representaria uma valorização do profissional, respeito a sua integridade física e moral, pois o trabalho com crianças tão pequenas exige que o corpo e a mente das professoras estejam saudáveis, para que possam exercer sua função com disposição, qualidade e tranquilidade. Além de disso, significaria respeitar as crianças também, pois o fato de serem pequenininhas e necessitarem de confiança e segurança requer que o adulto ou os adultos que atuam junto a elas sejam sua referência.

Alguns estudos (ROSEMBERG, 1996; CERISARA, 1996; ÁVILA, 2002; SAYÃO, 2005 e outros) têm apontado que a docência na Educação Infantil é exercida predominantemente por mulheres. Por isso, para nos aprofundarmos no estudo sobre a constituição profissional das professoras de crianças pequenininhas foi necessário entendermos como essa profissão foi se construindo ao longo de sua existência, relacionando, de maneira sucinta, a predominância das mulheres neste campo de trabalho como um aspecto que certamente marca essa construção.

Com objetivo de compreender um pouco mais os elementos que constituem a docência como profissão e como eles aparecem no cotidiano das profissionais, trouxemos a discussão do conceito de “profissionalidade”, que é considerada, na atualidade, como um elemento fundamental para o processo educativo. Essa concepção traz consigo a necessidade de uma revisão dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento da profissão docente.

Apesar de estar atrelado às noções de profissão e de profissionalização, o termo “profissionalidade” reúne as capacidades, saberes, cultura, do profissional e está mais diretamente relacionado à pessoa, aos seus conhecimentos e à sua capacidade de utilizá-los na sua prática docente. A profissionalidade seria, portanto, a profissão em ação.

As professoras de crianças pequenininhas demonstraram, por meio das entrevistas, que ao exercerem sua profissão deixam suas marcas, expõe seus conhecimentos e se utilizam da sua própria cultura colocando em prática sua profissionalidade. Ao perguntar para as professoras sobre o que faz com que queiram continuar na área da educação, nos

deparamos com uma empolgação com o seu trabalho, um olhar de admiração pela própria profissão e uma segurança de que fizeram a escolha certa.

Percebemos que as professoras definem seus saberes, essencialmente pela sua prática, ou seja, consideram que as ações do cotidiano, como a relação com a criança e com sua própria prática é que definem o que devem ou não saber para serem professoras. Mesmo a que considera sua formação inicial importante, relaciona esta com a prática e com a necessidade de estar perto da mesma para entender esta realidade que faz parte do seu trabalho docente.

Constatamos, a partir das entrevistas, que as professoras defendem a formação, e indicam que a mesma deve ser repensada e melhorada, mas o que as define professoras é realmente a ação que exercem, a sua profissionalidade incutida em todas as concepções que sustentam o seu trabalho pedagógico.

Este é um fato interessante, pois mesmo que as professoras destaquem a importância do saber adquirido na experiência profissional, há o reconhecimento de que existe um conhecimento teórico necessário que embasa sua atuação. Elas identificam o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a integração do cuidar e educar como esse conhecimento necessário além de atribuírem ao afeto uma importância relevante dentro da suas práticas.

Elas caracterizam sua profissionalidade, pela especificidade de cada faixa etária, pelas características das crianças e turmas, considerando a educação e o cuidado como elementos fundamentais no trabalho com crianças de zero a seis.

A concepção de que a Educação Infantil tem o papel de cuidar e educar, defendida nas pesquisas mais recentes, busca manter a indissociabilidade entre estes dois aspectos. Uma vez que considera o cuidado como educativo, a expressão educar-cuidar é usada apenas para reforçar este caráter indissociável, que, de acordo com as discussões mais recentes, deve estar presente no atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

Muitas vezes esta integração está muito bem elaborada no discurso, na teoria, mas não transcende na prática, não é visível dentro do trabalho pedagógico junto às crianças. Podemos perceber que muitas vezes as próprias professoras defendem uma idéia de indissociabilidade entre o cuidar e o educar, sem compreender o que isso implica no seu trabalho, no seu cotidiano profissional.

Podemos dizer que a intencionalidade da ação do professor, neste momento específico da Educação Infantil, consiste em compreender como ajudar a criança a

desenvolver-se como ser humano, em compreender sua singularidade como pessoa, bem como pensar estratégias que auxiliem neste processo.

Todas as professoras entrevistadas concluíram o curso de Pedagogia (entre a década de 1980 e 2005), mas a questão da formação é uma das dificuldades apontadas por elas, no trabalho com crianças menores de três anos. Na opinião delas, tanto a formação inicial quanto a continuada (oferecida pela RME), deixam a desejar, no sentido de não trazerem elementos suficientes para auxiliarem nas suas atuações nas instituições de EI.

Na creche pesquisada, as professoras entrevistadas, mencionaram tentativas em formar grupos de estudos para discutir temas relacionados a educação da infância e principalmente sobre a educação das crianças menores de três anos, pois na sua opinião este tema é ainda bastante carente de discussões se de pessoas que dêem palestras, cursos, etc. No entanto, a medida que o ano letivo vai passando as atribuições aumentam em todas as instâncias da instituição (secretaria, coordenação, na sala de aula) e desse modo as pessoas vão dando prioridade a outras funções para que o trabalho na instituição não seja prejudicado, enfraquecendo assim as discussões e a continuidade nos estudos em grupo.

Reivindicar uma formação de qualidade e específica para os profissionais da EI, não pode significar, portanto, uma importação do modelo escolar tradicional do ensino fundamental, e sim considerar e respeitar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, legitimando um campo que ainda engatinha e se afirma socialmente.

O trabalho reafirma a existência de desafios a serem enfrentados com relação à docência na educação infantil: como articular a dimensão teórica com a dimensão prática? É possível discutir a constituição profissional das professoras se em muitos lugares do país ela não se define por uma formação específica, mas sim pela ocupação que exerce? É possível estabelecer relações entre a história da profissão docente da professora primária com a história da professora de educação infantil? Na verdade, o trabalho iluminou algumas questões, mas proporcionou novos e vários questionamentos que não puderam ser respondidos no limite desse trabalho, mas que reafirmam a importância da continuidade das pesquisas na área.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, Ph. A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia? In:_____, (Orgs) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ M.; SIMÕES, R. H.S; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequenininhas e o Cuidar e Educar: Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas /SP**. Campinas – SP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

AZEVEDO, Heloisa H. O. SCHNETZLER, Roseli P. **O Binômio Cuidar-Educar na Educação Infantil e a Formação Inicial de seus Profissionais**. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2005. (versão digitalizada)

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Suzana. **Manual de Educação Infantil: de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmigid. Porto alegre: Artmed, 1998.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 32-42, 1994.

CAVACO, Maria Helena. Ofício Do Professor: O Tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: **Cadernos de Pesquisa** n.º 76, fevereiro, 1991.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita coisa para uma pessoa só”**: desvendando identidades de “professoras” de creches. Belo Horizonte, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unileste-MG.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, São Paulo, julho/ 2003

COUTINHO, A. M. S. **Educação Infantil: Espaço de educação e cuidado**. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil Como Direito. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi.1998.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças Pequenininhas: Um estudo sobre as especificidades desta profissão**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com Educadoras e Educadores de Berçário**: relações de gênero e de classe na Educação Infantil. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Suzana. **Manual de Educação Infantil: de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmied. Porto alegre: Artmed, 1998.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. In: **Educação & Sociedade** vol.20 n.68. Campinas, 1999.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; FCC, n. 78, agosto, p. 17-26, 1991.

_____. O Jardim-de-Infância e a Educação das Crianças Pobres. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da Infância Brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 03-30, 2001.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e Expansão do Magistério Público na Província de Santa Catharina**, nos anos de 1836-1889. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação de profissionais. **Perspectiva**, v. 17, nº especial, Florianópolis, jul/dez. 1999.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação: um estudo de caso no berçário de uma creche**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor**. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: _____; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs) São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 79- 82.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PINO, Angel. A Psicologia Concreta de Vigotsky: Implicações para a Educação. In: PLACCO, Vera M^a Nigro de Souza (org). **Psicologia & Educação. Revendo contribuições**. São Paulo: Educ/ FAPESP, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINE, Z. de B. F. & PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis, CED- núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.63-78.

_____. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F. & CAMPOS, M. M., orgs. - **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994. p.15-101.

_____. **Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio**. Proposições. Vol. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAYÃO, Déborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche**. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-100, jul./dez.1990.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais e bebês num contexto de educação infantil**. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Suzana. **Manual de Educação Infantil: de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana S. Di Leone e Alba Olmigid. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Alma Helena A. e COSTA, Eliane F. O adulto, um parceiro especial. In: FERREIRA, Maria Clotilde (org.). **Os fazeres da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

STRENZEL, Giandréia Reuss. **A Educação Infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. Entre teses e dissertações: a educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil nos anos 1990. In.: RAUPP, Marilene Dandolini (org). **Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças de 0 a 6 anos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª à 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003

VIEIRA, Livia M. Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1986.

_____. Mal necessário: creches no departameto Nacional da Criança (1940-1970) Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.7, p. 187 – 200, jan./jun. 1996.

_____. *et al.* **Processos de Feminização do Magistério**. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2001.

7- ANEXOS

Anexo 1:

Relação das creches da RME de Florianópolis e dos grupos de 0 a 3 anos no ano de 2008.

CRECHES	0 A 3 ANOS
1) CRECHE ABRAÃO	2
2) CRECHE ALMIRANTE LUCAS	7
3) CRECHE ANNA SPYRIOS	2
4) CRECHE APAM	0
5) CRECHE CAETANA M. DIAS	5
6) CRECHE CELSO PAMPLONA	4
7) CRECHE CHICO MENDES	2
8) CRECHE CONJ. HABIT CHICO MENDES	2
9) CRECHE DIAMANTINA B. CONCEIÇÃO	2
10) CRECHE DONA COTA	3
11) CRECHE DORALICE T. BASTOS	4
12) CRECHE FERMINIO FCO VIEIRA	5
13) CRECHE FRANCISCA IDALINA LOPES	2
14) CRECHE HERMÍNIA CAROLINA JACQUES	2
15) CRECHE IDALINA ÔCHOA	2*
16) CRECHE ILHA CONTINENTE	2
17) CRECHE INGLESES	5*
18) CRECHE IRMÃO CELSO	3
19) CRECHE JARDIM ATLÂNTICO	3
20) CRECHE JOAQUINA MARIA PERES	3
21) CRECHE JOEL ROGÉRIO DE FREITAS	3
22) CRECHE MARCELINO B. DUTRA	1
23) CRECHE MARIA BARREIROS	3
24) CRECHE MARIA NAIR DA SILVA	3
25) CRECHE MONS. FREDERICO HOBOLD	2
26) CRECHE MORRO DO MOCOTÓ	3
27) CRECHE MORRO DA QUEIMADA	0
28) CRECHE MUQUÉM	2
29) CRECHE NOSSA S. APARECIDA	3*
30) CRECHE ORLANDINA CORDEIRO	4
31) CRECHE PAULO MICHELS	3
32) CRECHE ROSA MARIA PIRES	2**
33) CRECHE SANTA TEREZINHA M. JESUS	2
34) CRECHE STELLA MARIS C. CARNEIRO	2
35) CRECHE VARGEM PEQUENA	2
36) CRECHE VILA CACHOEIRA	5
37) CRECHE VILA UNIÃO	3
38) CRECHE WALDEMAR S. FILHO	6
TOTAL: 38	110

* 1 Grupo misto (composto por crianças de diferentes idades entre 0 e 3 anos)

**2 grupos mistos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Anexo 2:Ficha de identificação

- Nome: _____
- Idade: _____
- Fone: _____ Email: _____
- Estado civil: _____ Tem filho? _____
- Formação inicial: _____
- Professora efetiva () Professora substituta () carga horária de trabalho: _____
- Carga horária na creche: _____
- Grupo(s) que atua em 2008: _____
- Número de crianças: _____

Anexo 3:Roteiro de entrevistas

1. Conte um pouco da tua trajetória profissional; como foi o ingresso na Educação; sua formação inicial...
2. Quanto tempo trabalha na educação infantil?
3. Qual faixa etária já trabalhou?
4. Em qual faixa etária trabalhou mais tempo? E qual gosta mais de trabalhar?
5. Quanto tempo trabalha com crianças menores de três anos?
6. Quanto tempo trabalha nesta creche?
7. Como ocorre a escolha de grupo no início do ano na creche?
8. Percebe interesse dos profissionais da creche em trabalhar com as crianças menores de três anos? Por quê?
9. O que a motivou a escolher esta faixa etária?
10. Já participou de curso de formação que tivessem como tema a educação das crianças menores de três anos?
11. Em sua opinião, qual a função educativa do trabalho com crianças menores de três anos?
12. Existe diferença entre ser professora de crianças menores de três anos e ser professora de crianças maiores de três anos?
13. Quais os conhecimentos que considera importantes para o seu trabalho junto às crianças?
14. Como você percebe o seu trabalho com as crianças dessa faixa etária?
15. Em sua opinião, qual é o papel da professora no processo de desenvolvimento das crianças?
16. Quais dificuldades que você percebe no seu trabalho como professora? E quais estão relacionadas diretamente ao trabalho com esta faixa etária?
17. Como organiza seu trabalho do cotidiano? (planejamento, registro)
18. Descreva um dia (manhã e/ou tarde) desse grupo.
19. Quais são os momentos que considera de cuidado? E como você organiza esses momentos?
20. Quais os momentos que considera mais significativo, no cotidiano do grupo de crianças na creche? E como você atua nesses momentos?

21. Que indicações você daria para melhorar o trabalho pedagógico com crianças pequenas?
22. Que indicações você daria para o seu próprio trabalho como professora de crianças menores de três anos?
23. O que te move para continuar na educação e principalmente na Educação de crianças pequenas?

Anexo 4:**Termo de Consentimento**

Eu, _____ ,
documento de identidade nº _____ declaro para os devidos
fins que concedo os direitos de minha entrevista, para a mestrandia Cristina Cardoso
Rodrigues, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina (linha de pesquisa Educação e Infância), podendo esta ser usada
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.
Da mesma forma, autorizo a sua audição por terceiros.

Florianópolis, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Anexo 5:

Levantamento do número de trabalhos (comunicação oral e pôster) apresentados no GT 7 - Educação da criança de 0 a 6 identificando a quantidade trabalhos sobre a educação de 0 a 3 anos no mesmo GT no período de 1998 a 2007.

REUNIÃO	ANO	TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 7	TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS
21 ^a	1998	19	1
22 ^a	1999	12	1
23 ^a	2000	20	1
24 ^a	2001	20	1
25 ^a	2002	20	3
26 ^a	2003	9	0
27 ^a	2004	15	0
28 ^a	2005	28	1
29 ^a	2006	22	2
30 ^a	2007	18	1
TOTAL:	10	183	11